

**EBEVEYN BAŞARI BASKISININ ORTAÖĞRETİM
ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK STRES VE OKUL
TÜKENMİŞLİĞİ DÜZEYLERİNE ETKİSİ**

Savaş TATLI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

DANIŞMAN

Doç. Dr. Taner ATMACA

DÜZCE, 2023

**EBEVEYN BAŞARI BASKISININ ORTAÖĞRETİM
ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK STRES VE OKUL
TÜKENMİŞLİĞİ DÜZEYLERİNE ETKİSİ**

Savaş TATLI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

DANIŞMAN

Doç. Dr. Taner ATMACA

DÜZCE, 2023

JÜRİ ve ENSTİTÜ ONAYI

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne,

Savaş TATLI tarafından hazırlanan bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı'nda oybirliği / oy çokluğu ile YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Taner ATMACA

Başkan

Prof. Dr. Kaya YILDIZ

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Üye

Prof. Dr. Süleyman GÖKSOY

Düzce Üniversitesi

Üye

Doç. Dr. Taner ATMACA

Düzce Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 12.06.2023

BEYAN

Bu tez çalışmasının kendi çalışmam olduğunu, tezin planlanmasından yazımına kadar bütün aşamalarda etik dışı davranışımın olmadığını, bu tezdeki bütün bilgileri akademik ve etik kurallar içinde elde ettiğimi, bu tez çalışmasıyla elde edilmeyen bütün bilgi ve yorumlara kaynak gösterdiğimi ve bu kaynakları da kaynaklar listesine aldığımı, yine bu tezin çalışılması ve yazımı sırasında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığını beyan ederim.

12 Haziran 2023

Savaş TATLI

ÖNSÖZ

Eğitim sistemimizin gün geçtikçe akademik başarı ve sınav odaklı bir hale gelmesi öğrenciler üzerindeki baskıyı da arttırmaktadır. Öğrencilerin ailelerinden, öğretmenlerinden kimi zaman da arkadaşlarından gördükleri başarı baskısı ergenlik dönemindeki evlatlarımızın akademik stres, okul tükenmişliği yaşamasına ve sonucunda yaşam kalitelerinin düşmesine sebep olmaktadır. Bu çalışmada, ortaöğretim öğrencilerinin algıladıkları ebeveyn başarı baskısı, akademik stres ve okul tükenmişliği düzeyleri ve bu kavramların bazı değişkenler açısından farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Araştırma sürecinin ilk anından itibaren bilgi, tecrübe ve desteğini benden esirgemeyen, tanımaktan ve birlikte çalışmaktan onur duyduğum değerli hocam Sayın Doç. Dr. Taner ATMACA'ya; yüksek lisans eğitimi boyunca çok şey öğrendiğim değerli hocalarım Sayın Prof. Dr. Süleyman GÖKSOY'a, Sayın Prof. Dr. Engin ASLANARGUN'a ve Sayın Dr. Öğr. Üyesi Ender KAZAK'a, yoğun çalışma dönemlerinde beni anlayışla karşılayan, bana destek olan çok kıymetli aileme sonsuz şükranlarımı sunarım. Ayrıca beni yetiştiren tüm öğretmenlerime teşekkürü bir borç bilirim.

Savaş TATLI

ÖZET

EBEVEYN BAŞARI BASKISININ ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK STRES VE OKUL TÜKENMİŞLİĞİ DÜZEYLERİNE ETKİSİ

TATLI, Savaş

Yüksek Lisans, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Taner ATMACA

Haziran 2023, XVI+117 sayfa

Bu çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin eğitim-öğretim süreçleri için büyük risk oluşturan akademik stres ve okul tükenmişliği kavramlarını anlamada ebeveyn başarı baskısının rolü incelenmiştir. Araştırmanın yürütülmesinde, nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini amaçsal belirleme yöntemi tercih edilerek oluşturulan Düzce il merkezindeki sınavla öğrenci alan 3 okulda 2022-2023 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 983 gönüllü öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verileri, gerekli yasal izinlerin alınmasından sonra *Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği Ölçeği*, *Akademik Beklentilere Yönelik Stres Envanteri Ölçeği* ve *Okul Tükenmişlik Ölçeği* olmak üzere üç ölçek kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin çözümlenmesinde bağımsız gruplar için t-testinden, ANOVA, Pearson Korelasyonu ve çoklu regresyon analizinden yararlanılmıştır.

Araştırma sonucunda ele edilen sonuçlara göre araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin orta düzeyde bir ebeveyn başarı baskısına maruz kaldıkları görülmektedir. Başarı baskısı çeşitli değişkenler açısından incelenmiş ve erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha çok başarı baskısına maruz kaldıkları tespit edilmiştir. Sınıf değişkenine göre baskı en yüksek onuncu sınıfta görülürken sırasıyla dokuzuncu, on birinci ve on ikinci sınıf şeklinde azalarak devam etmektedir. Öğrenciler günlük ders çalışma süresine göre değerlendirildiğinde başarı baskısı en çok hiç ders çalışmayan öğrenciler üzerinde görülürken ders çalışma süresi arttıkça öğrenciler üzerindeki başarı baskısının azaldığı anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin anne ve baba eğitim düzeyi ile başarı için ebeveyn baskısı arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin gelecek kaygısı

durumu ile başarı için ebeveyn baskısı arasında anlamlı farklılık bulunmuş olup ebeveyn baskısı geleceğinden kaygı duyan öğrenciler üzerinde anlamlı şekilde daha fazladır.

Araştırmadan elde edilen diğer sonuçlara göre ortaöğretim öğrencilerinin aile-öğretmen beklentileri, kendine ilişkin beklentiler alt boyutları ve akademik stres genel ortalaması düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Cinsiyete göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha çok akademik stres yaşadığı görülürken sınıf değişkenine göre sadece kendine ilişkin beklentiler alt boyutunda anlamlı farklılık vardır ve öğrenciler en fazla onuncu sınıfta akademik stres yaşarken en az dokuzuncu sınıfta yaşamaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin ortalama ders çalışma süreleri ile akademik stresin ilk alt boyutu olan aile-öğretmen beklentileri arasında pozitif yönlü ilişki bulunmaktadır. Ders çalışma süresi arttıkça aile ve öğretmen beklentilerinin de arttığı ve öğrenci üzerindeki akademik stresin artmasına neden olduğu görülmüştür. Ortaöğretim öğrencilerinin not ortalamaları ile akademik stres arasında anlamlı farklılık bulunmazken anne ve babanın eğitim düzeyi arttıkça akademik stresin düştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Ortaöğretim öğrencilerinin gelecek kaygısı durumu ile akademik stres arasındaki farklılık incelendiğinde anlamlı farkın gelecek kaygısı taşıyan öğrenciler üzerinde olduğu görülmektedir.

Araştırmada elde edilen diğer bir sonuca göre araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin orta düzeyde bir okul tükenmişliği yaşadıkları görülmekte olup kız öğrencilerin okul tükenmişliği düzeyi daha yüksektir. Öğrencilerin sınıf seviyesi arttıkça tükenmişlik düzeylerinin de arttığı görülmektedir. Ortaöğretim öğrencilerinin not ortalamaları ile okul tükenmişliği arasındaki ilişki incelendiğinde tükenmişlik en az not ortalaması yüksek öğrencilerde görülürken en fazla not ortalaması düşük olan öğrencilerde görülmektedir. Öğrencilerin günlük ders çalışma süreleri ile okul tükenmişliği arasındaki ilişki incelendiğinde tükenmişlik en az günlük hiç ders çalışmadığını belirten öğrencilerde görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin anne ve baba eğitim düzeyleri ile okul tükenmişlikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Son olarak gelecek kaygısı taşıyan öğrencilerin okul tükenmişliği düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Araştırmadaki değişkenlerin birbirleriyle olan ilişkileri incelendiğinde ebeveyn başarı baskısı ile akademik stres arasında pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve düşük düzeyde, ebeveyn baskısı ile okul tükenmişliği arasında pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve orta düzeyde, akademik stres ile okul tükenmişliği arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Ebeveyn başarı baskısı ve akademik stresin okul tükenmişliğini yordama düzeyi %12,2 olarak tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Ebeveyn başarı baskısı, akademik stres, okul tükenmişliği, ğrenci



ABSTRACT

THE EFFECT OF PARENT ACHIEVEMENT PRESSURE ON ACADEMIC STRESS AND SCHOOL BURNOUT LEVELS OF SECONDARY STUDENTS

TATLI, Savaş

Master Thesis, Department of Educational Sciences

Thesis Advisor: Assoc Prof. Dr. Taner ATMACA

June 2023, XVI+117 pages

In this study, the role of parental achievement pressure in understanding the concepts of academic stress and school burnout, which pose a great risk to the educational processes of secondary school students, was examined. The study employed a relational screening model, one of the quantitative research designs. The sample consisted of 984 volunteer students studying in 3 schools in the city center of Düzce, selected through the purposive determination method. After obtaining the necessary legal permissions, the research data were collected using four scales: the Parental Academic Achievement Pressure and Support Scale, the Stress Inventory Scale for Academic Expectations, the Maslach Burnout Inventory, and the School Burnout Scale. Data analysis included t-tests for independent groups, ANOVA, Pearson Correlation, and multiple regression analysis.

According to the research findings, it was observed that secondary school students participating in the study experience a moderate level of parental achievement pressure. Achievement pressure was analyzed considering various variables, and it was determined that male students experience greater achievement pressure compared to female students. In terms of grade, the pressure was highest in the tenth grade and gradually decreased in the ninth, eleventh, and twelfth grades. When evaluating students based on their daily study time, it was found that achievement pressure is

highest among students who do not study at all, and it decreases as the study time increases. There was no significant difference between the level of education of students' mothers and fathers and parental pressure for success. However, a significant difference was found between students' future anxiety levels and parental pressure for success, indicating that parental pressure is significantly higher among students who are anxious about their future.

Regarding other research results, it was found that secondary school students have above-average levels of family-teacher expectations, sub-dimensions of self-expectations, and overall academic stress. Female students experience more academic stress than male students, while significant differences were observed only in the sub-dimension of expectations about oneself based on the grade variable. Students experience the highest academic stress in the tenth grade and the lowest in the ninth grade. There is a positive relationship between students' average study time and the first sub-dimension of academic stress, family-teacher expectations. It was observed that as study time increases, family and teacher expectations also increase, leading to an increase in academic stress among students. While there was no significant difference between the grade point averages of secondary school students and academic stress, an increase in the educational level of the mother and father was found to be associated with an increase in academic stress.

Key Words: Parental achievement pressure, academic stress, school burnout, student

İTHAF

*Yüreğinde taşıdığı milli ve manevi mukaddesatla milleti,
devleti için her türlü baskıya, strese ve tükenmişliğe rağmen yılmadan
çalışan vatan evlatlarına ithaf olunur. İyi ki varsınız...*

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

JÜRİ ve ENSTİTÜ ONAYI.....	i
ÖNSÖZ	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vii
İTHAF	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
TABLOLAR LİSTESİ.....	xiv
BİRİNCİ BÖLÜM	1
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	10
1.3. Araştırmanın Önemi.....	10
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	11
1.5. Tanımlar	11
İKİNCİ BÖLÜM	12
2. KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE.....	12
2.1. Başarı.....	12
2.1.1. Akademik Başarı	13
2.2. Akademik Başarıyı Etkileyen Faktörler	16
2.3. Bireysel Faktörler	17
2.4. Okul ile İlgili Faktörler	18
2.5. Aile ile İlgili Faktörler.....	19
2.6. Ebeveyn Başarı Baskısı.....	20
2.7. Ebeveyn Başarı Baskısı ile İlgili Yapılan Çalışmalar	22
2.8. Stres.....	25
2.9. Akademik Stres	26
2.9.1. Akademik Stresin Nedenleri	27

2.10.	Akademik Stresin Etkileri	28
2.11.	Akademik Stresle Başa Çıkma	29
2.12.	Tükenmişlik.....	31
2.13.	Tükenmişliğin Boyutları	31
2.14.	Okul Tükenmişliği.....	32
2.15.	Okul Tükenmişliğinin Nedenleri.....	34
2.16.	Okul Tükenmişliğinin Öğrenci Üzerindeki Etkileri.....	35
2.17.	Okul Tükenmişliği ile Başa Çıkma	36
3.	YÖNTEM.....	38
3.1.	Araştırma Modeli	38
3.2.	Evren ve Örneklem.....	38
3.3.	Veri Toplama Araçları	40
3.4.	Verilerin Toplanması ve Analizi.....	41
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....		42
4.	BULGULAR	42
4.1.	Normallik Dağılımına İlişkin Bulgular	42
4.2.	Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular	44
4.3.	İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular	46
4.3.1.	Fark Testlerine İlişkin Bulgular (Ebeneyn Başarı Baskısı).....	46
4.3.1.1.	Cinsiyet Değişkeni ile İlgili Bulgular.....	46
4.3.1.2.	Sınıf Düzeyi Değişkeni ile İlgili Bulgular.....	47
4.3.1.3.	Günlük Ortalama Çalışma Süresi Değişkeni ile İlgili Bulgular.....	48
4.3.1.4.	Not Ortalaması Değişkeni ile İlgili Bulgular	48
4.3.1.5.	Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni ile İlgili Bulgular.....	49
4.3.1.6.	Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni ile İlgili Bulgular	50
4.3.1.7.	Gelecek Kaygısı Değişkeni ile İlgili Bulgular	50
4.3.2.	Fark Testlerine İlişkin Bulgular (Akademik Stres).....	51
4.3.2.1.	Cinsiyet Değişkeni ile İlgili Bulgular.....	51
4.3.2.2.	Sınıf Düzeyi Değişkeni ile İlgili Bulgular.....	52
4.3.2.3.	Günlük Ders Çalışma Süresi Değişkeni ile İlgili Bulgular	53
4.3.2.4.	Not Ortalaması Değişkeni ile İlgili Bulgular.....	55

4.3.2.5.	Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni ile İlgili Bulgular	56
4.3.2.6.	Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni ile İlgili Bulgular	57
4.3.2.7.	Gelecek Kaygısı Değişkeni ile İlgili Bulgular.....	58
4.3.3.	Fark Testlerine İlişkin Bulgular (Okul Tükenmişliği)	60
4.3.3.1.	Cinsiyet Değişkeni ile İlgili Bulgular.....	60
4.3.3.2.	Sınıf Düzeyi Değişkeni ile İlgili Bulgular.....	61
4.3.3.3.	Not Ortalaması Değişkeni ile İlgili Bulgular.....	63
4.3.3.4.	Günlük Ders Çalışma Süresi Değişkeni ile İlgili Bulgular	64
4.3.3.5.	Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni ile İlgili Bulgular	66
4.3.3.6.	Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni ile İlgili Bulgular	68
4.3.3.7.	Gelecek Kaygısı Değişkeni ile İlgili Bulgular.....	69
4.4.	Korelasyon Analizi.....	70
4.5.	Çoklu Regresyon Analizi	71
5.	TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	73
5.1	Tartışma.....	73
5.1.1	Birinci Alt Probleme Yönelik Tartışma ve Sonuç	73
5.1.2	İkinci Alt Probleme Yönelik Tartışma ve Sonuç	75
5.1.3	Üçüncü Alt Probleme Yönelik Tartışma ve Sonuç	87
5.1.4	Dördüncü Alt Probleme Yönelik Tartışma ve Sonuç.....	89
5.2	Öneriler.....	89
5.2.1	Uygulamaya Yönelik Öneriler	89
5.2.2	Araştırmaya Yönelik Öneriler	90
KAYNAKÇA		92
EKLER.....		113

ŞEKİLLER LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
Şekil 2. 1.York, Gibson ve Rankin Akademik Başarı Kavramsal Modeli	14
Şekil 4. 1. Okul Tükenmişliği Ölçeğinin Normallik Histogramı.....	43
Şekil 4. 2. Okul Tükenmişliği Ölçeğinin Q-Q Plot Gösterimi.....	44



TABLULAR LİSTESİ

Sayfa No

Tablo 2. 1. Anand’a Göre Akademik Stres Sonucu Ortaya Çıkan Etkiler	28
Tablo 2. 2. Okul Tükenmişliği ile İlgili Değişkenler	33
Tablo 3. 1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Bilgileri	40
Tablo 4. 1. Okul Tükenmişliği Ölçeğine İlişkin Normallik Testi Sonuçları.....	43
Tablo 4. 2. Ortaöğretim Öğrencilerinin Ebeveyn Başarı Baskısına İlişkin Betimsel Veriler	45
Tablo 4. 3. Ortaöğretim Öğrencilerinin Akademik Stres Düzeyine İlişkin Betimsel Veriler	45
Tablo 4. 4. Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul Tükenmişliği Düzeyine İlişkin Betimsel Veriler	46
Tablo 4. 5. Başarı İçin Ebeveyn Baskısının Öğrencilerin Cinsiyetleri Yönünden Farklılığını Gösteren t-Testi Sonuçları.....	47
Tablo 4. 6. Akademik Stres ile Ortaöğretim Öğrencilerinin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farkı Gösteren ANOVA Sonuçları	47
Tablo 4. 7. Ebeveyn Başarı Baskısı ile Ortaöğretim Öğrencilerinin Günlük Ortalama Çalışma Süreleri Arasındaki Farkı Gösteren ANOVA Sonuçları.....	48
Tablo 4. 8. Ebeveyn Başarı Baskısı ile Ortaöğretim Öğrencilerinin Not Ortalamaları Arasındaki Farkı Gösteren ANOVA Sonuçları.....	49
Tablo 4. 9. Ebeveyn Başarı Baskısı ile Ortaöğretim Öğrencilerinin Annelerinin Eğitim Düzeyi Arasındaki Farkı Gösteren ANOVA Sonuçları.....	49
Tablo 4. 10. Ebeveyn Başarı Baskısı ile Ortaöğretim Öğrencilerinin Babalarının Eğitim Düzeyi Arasındaki Farkı Gösteren ANOVA Sonuçları	50
Tablo 4. 11. Ebeveyn Başarı Baskısı ile Ortaöğretim Öğrencilerinin Gelecek Kaygısı Durumu Arasındaki Farkı Gösteren ANOVA Sonuçları	50

Tablo 4. 12. Akademik Stresin Öğrencilerin Cinsiyetleri Yönünden Farklılığını Gösteren t-Testi Sonuçları.....	51
Tablo 4. 13. Akademik Stres ile Ortaöğretim Öğrencilerinin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farkı Gösteren ANOVA Sonuçları.....	52
Tablo 4. 14. Akademik Stres ile Ortaöğretim Öğrencilerinin Günlük Ortalama Çalışma Süreleri Arasındaki Farkı Gösteren ANOVA Sonuçları.....	53
Tablo 4. 15. Akademik Stres ile Ortaöğretim Öğrencilerinin Not Ortalamaları Arasındaki Farkı Gösteren ANOVA Sonuçları.....	55
Tablo 4. 16. Akademik Stres ile Ortaöğretim Öğrencilerinin Günlük Ortalama Çalışma Süreleri Arasındaki Farkı Gösteren ANOVA Sonuçları.....	56
Tablo 4. 17. Akademik Stres ile Ortaöğretim Öğrencilerinin Günlük Ortalama Çalışma Süreleri Arasındaki Farkı Gösteren ANOVA Sonuçları.....	57
Tablo 4. 18. Akademik Stres ile Ortaöğretim Öğrencilerinin Gelecek Kaygısı Durumu Arasındaki Farkı Gösteren ANOVA Sonuçları.....	59
Tablo 4. 19. Okul Tükenmişliğinin Öğrencilerin Cinsiyetleri Yönünden Farklılığını Gösteren t-Testi Sonuçları.....	60
Tablo 4. 20. Okul Tükenmişliği ile Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul Türleri Arasındaki Farkı Gösteren ANOVA Sonuçları	61
Tablo 4. 21. Okul Tükenmişliği ile Ortaöğretim Öğrencilerinin Not Ortalaması Arasındaki Farkı Gösteren ANOVA Sonuçları.....	63
Tablo 4. 22. Okul Tükenmişliği ile Ortaöğretim Öğrencilerinin Çalışmaya Ayırdıkları Günlük Ortalama Süre Arasındaki Farkı Gösteren ANOVA Sonuçları	65
Tablo 4. 23. Okul Tükenmişliği ile Ortaöğretim Öğrencilerinin Annelerinin Eğitim Düzeyi Arasındaki Farkı Gösteren ANOVA Sonuçları.....	67
Tablo 4. 24. Okul Tükenmişliği ile Ortaöğretim Öğrencilerinin Babalarının Eğitim Düzeyi Arasındaki Farkı Gösteren ANOVA Sonuçları.....	68
Tablo 4. 25. Okul Tükenmişliği ile Ortaöğretim Öğrencilerinin Gelecek Kaygısı Durumu Arasındaki Farkı Gösteren ANOVA Sonuçları	69

Tablo 4. 26. Akademik Başarı İçin Ebeveyn Baskısı ve Akademik Stres ve Okul Tükenmişliği Arasındaki Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları..... 71

Tablo 4. 27. Başarı İçin Ebeveyn Baskısı ve Akademik Stresin Okul Tükenmişliğini Yordama Düzeyini Gösteren Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları 72



BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi ve sınırlılıklarına değinilmiş, ayrıca araştırmayla ilgili terimlerin tanımlarına yer verilmiştir.

1.1.Problem Durumu

Eğitimin değışen ve gittikçe sınav odaklı hale gelen yapısı akademik yetkinliklerin ve kazanımların da ön planda tutulmasına yol açmaktadır (Seçer ve Gençdoğan, 2012). Okullarda özellikle bir üst kademedeki eğitim kurumlarına geçişte uygulanan merkezi sınavların yanı sıra gerçekleştirilen tüm sınavlara yönelik başarı beklentisi zamanla ebeveynlerin çocuklar üzerinde başarı baskısı oluşturmasına kapı aralamaktadır (Seçer vd., 2013). Başarı baskısı öğrencilerin bazen ilgi duymadıkları bir alanda içsel motivasyona sahip olmadan çalışmalarına neden olabilmekte ve bu durum çeşitli psikolojik ve pedagojik sorunlar ortaya çıkarabilmektedir. Baskı, kimi zaman öğrencilerin öznel iyi oluşlarının azalmasına, benlik saygılarının düşmesine, tükenmişliğe, yabancılaşmaya akademik stres yaşamalarına ya da okula karşı düşük bir motivasyona yol açabilmektedir (Atik, 2016). Bu da yersiz ve orantısız ebeveyn başarı baskısının öğrenciler üzerinde zaman zaman olumsuz sonuçlar ortaya çıkarmasına yol açmakta ve eğitimde istenilen verimin elde edilememesine de zemin oluşturabilmektedir (Kapıkıran, 2020).

Geleneksel anlamda eğitim okulda öğretmen ve öğrenci arasında gerçekleşen bir öğrenme faaliyeti olarak düşünülürken sosyal ve bilimsel gelişmeler neticesinde ailenin de çocuğun eğitim hayatındaki önemi ortaya konmuştur (Chan, Manzon, Hong, Khong, 2022; Çetin ve Taşkın, 2016; Güven, 2019; Işık ve Şahin, 2022; Nunez, Suarez

ve Rosario, 2015; Rickert ve Skinner, 2022; Yulianti, Denessen, Droop, 2019). Aile sadece çocuğun temel fizyolojik ihtiyaçlarının karşılandığı bir yer olmaktan öte çocuğun karakterinin temelini atıldığı, gelecekte sahip olacağı bireysel özellikleri, tutum ve davranışları kazandığı yerdir. Bu yönüyle değerlendirdiğimizde aile çocuğun eğitimini aldığı ve sosyalleştiği ilk okulu (Özel ve Zelyurt, 2016), ebeveynler de ilk öğretmenleri (Şahin ve Özbey, 2007) olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla aile için insanın sadece eğitim hayatının değil bütün yaşamının temelini oluşturulduğu kurumdur denilebilir.

Ebeveynler her zaman çocukları için en iyisini isteseler bile bu durum çocukları için verecekleri kararların doğru olduğu anlamına gelmez. Bu konuda ebeveynlerin sosyokültürel durumları son derece önem arz etmektedir (Işık ve Şahin, 2021). Çünkü eğitime bakış açıları, bilgi birikim düzeyleri, eğitim durumları çocuklarına karşı tutumlarına yansımaktadır (Sontur, Bilgili ve Ögüt, 2021). İçinde bulunduğumuz çağ, baş döndürücü bir hızla ilerlerken ebeveynlerin de çağa uyum sağlaması, kendini yenilemesi, yeni nesli tanınması ve anlaması bir mecburiyet haline gelmiştir (Özel ve Zelyurt, 2016).

Öğrencilerin gelişiminde ebeveynlerin çocuklarına karşı tutumları son derece kritik bir öneme sahiptir (Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013; Yılmaz-Bolat, 2017). Ebeveynlerin çocuklarına karşı tutumları onların kişiliklerinin, sosyal ve ruhsal gelişimlerinin temelini oluşturmaktadır denebilir. Ebeveynlerin tutum ve davranışları çocukların girişken, öz güvenli, sorumluluk sahibi, duyarlı, mutlu ya da çekingen, sorumsuz, ilgisiz, kaygılı bir birey olmalarını belirlemektedir (Aydoğdu ve Dilekmen, 2016). Çocuğun en yakın çevresi olan ailesiyle kuracağı olumlu iletişim, gelişimiyle doğru orantılıdır. Çocuk ailesi tarafından ne kadar desteklenirse duygusal, sosyal ve zihinsel yönden o derece güçlü olacaktır. Empati yapabilen, çocuğunu gelişim için cesaretlendiren ve ona fırsatlar sunan ailelerin çocuklarının bunun tersi tutumlara sahip ailelerin çocuklarına göre daha başarılı olması doğaldır (Güven, 2019).

Çocuğun gelişiminde bu denli önemli olan ebeveyn tutumlarının hangi özelliklere sahip olması gerektiğinin bilinmesi ebeveynlerin çocuk gelişimi konusunda bilinçlenmesine yardımcı olacaktır. Ebeveynlerin çocuklarına karşı tutum ve davranışları birçok araştırmaya konu olmuştur ve bu doğrultuda ebeveyn modelleri

farklı şekillerde ele alınmıştır. Filiz ve Yaprak'a göre (2009) tutumlarına göre ebeveynler otoriter, koruyucu, ihmalkâr ve demokratik olmak üzere dört kategoride ifade edilebilir.

Otoriter tutuma sahip ebeveynler çocuklarından mutlak itaat beklerler (Akathlı ve Tunçay, 2022). Bu ailelerde ebeveynler tarafından konulan sıkı kurallar bulunmaktadır. Çocuklar da bu kurallara uymak zorundadır (Demirdöven ve Özyürek, 2022). Bu ailelerde çocukların fikirlerini rahatça ifade edebilecekleri bir ortam bulunmamaktadır. Bu durum çocuklarda özgüven eksikliği, sorumluluk alamama, bağımsız karar verememe, kaygı bozukluğu, öfke kontrolü sorunu gibi olumsuz durumlarla kendini gösterebilir. Otoriter tutuma sahip ebeveynler çocuklarına sıkça müdahale etmekten ve onları eleştirmekten hatta zaman zaman ceza vermekten çekinmemekte (Dursun, 2010) ve bu tutum çocuklarda sosyal problemlere neden olabilmektedir.

Koruyucu tutuma sahip ebeveynlerin bulunduğu ailelerde çocuğa fazlaca müdahale edildiğinden bağımsız düşünme ve karar verme yönünden çocuğun olumsuz etkilendiği görülmektedir (Genç ve Uslu, 2022). Bu tip ailelerde çocuğa gösterilmesi gerekenden fazla ilgi gösterilmektedir. Bu durum da çocuğun özgürlük alanına müdahaleye varmaktadır (Yıldız, 2004). Bu gibi durumlar karşısında çocuk karşısına çıkan engelleri aşma becerisini geliştiremez. Sürekli bir koruma kalkanı içinde olduğundan ailesinden ayrı kaldığında kendini savunmasız ve güçsüz hissedebilir (Özen Altınkaynak ve Akman, 2018). Bu tutuma sahip ebeveynler çocuklarının her işini yaptıklarından çocuklarda öz bakım ve öz denetim becerilerinin de gelişmediği görülebilir.

İhmalkâr tutuma sahip ebeveynler çocuklarının gelişim sürecinde üzerlerine düşen sorumlulukları yerine getirmeyen, çocuklarına destek olma konusunda isteksiz davranan kişilerdir. Çocuklarına yeterli zaman ayırmaz, istek ve beklentilerine karşı kayıtsız kalırlar (Karabulut-Demir, 2007). Bu tutuma sahip ebeveynler ile çocukları arasında çok zayıf bir iletişim bulunur ve çocuk anne/baba sevgi ve şefkatini yeteri kadar alamaz (Kımtır, 2015). Bu tür ailelerde yetişen çocuklarda akademik başarısızlık, bağımlılık, öz güven eksikliği, saldırganlık, iletişim sorunları görülebilir.

Demokratik tutuma sahip ebeveynlerin bulunduğu ailelerde çocukla ebeveynleri arasında sağlıklı bir iletişim bulunmaktadır (Sak vd., 2015). Demokratik tutuma sahip ebeveynler kuralları çocuklarıyla beraber onların da bu kuralları onaylayarak içselleştireceği biçimde koyarlar ve çocukların kendilerini ifade etmelerine izin verirler (Kahraman, 2022). Bu tarz ailelerde çocuğa saygı çok önemsenen bir husustur. Çocuk verdiği kararların sonucuna göre ayıplanmaz. Bağımsız karar alabilme gücünü geliştirebileceği şekilde desteklenir ve cesaretlendirilir. Demokratik tutuma sahip ebeveynlerin bulunduğu ailelerde yetişen çocuklarda sosyal ve akademik yönden başarının daha yüksek olduğu gözlenmektedir (Sümer, Aktürk ve Helvacı, 2010).

Ebeveynlerin tutumları çocukların karakter gelişiminin temelini oluşturmaktadır (Çetinkaya, 2019). Ebeveynlerin çocuklarına karşı doğru tutum geliştirebilmeleri de çocuğunu tanımasından, gelişim dönemi özelliklerini -özellikle ergenlik dönemi özelliklerini- bilmesinden, çocuğun ilgi, ihtiyaç ve beğenilerini keşfetmesinden, yeteneklerinin, güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olmasından geçer denebilir (Başkurt, 2022). Özellikle ortaöğretim döneminde öğrencilerin üzerinde daha büyük bir baskı bulunmaktadır ve bu dönemde ebeveynlerinden çok daha fazla destek beklemektedirler. Çünkü Türk eğitim sisteminde öğrenim sürecinin çok önemli iki sınavı olan liselere giriş sınavıyla başlayan ortaöğretim maratonu gelecekte yapacakları işi belirleyen üniversite sınavıyla bitmektedir. Bu iki çok önemli sınav arsına sıkışan ortaöğretim dönemine bir de ergenlik döneminin buhranları eklendiğinde öğrencilerin desteğe her zamankinden fazla ihtiyaç duyması doğal olmaktadır (Yörük, 2007).

Ortaöğretim yıllarına da denk gelen ergenlik dönemi bireyin çocukluktan yetişkinliğe adım attığı, kimlik bulma mücadelesiyle birlikte yoğun çelişkiler içinde olduğu bir süreçtir (Arslan, 2022). Bu dönemde bireyde hem bedensel hem de ruhsal olarak büyük değişiklikler meydana gelir. Özerklik kazanma arzusu içerisindedir. Bu dönemde ergenlerde depresyon, anksiyete bozukluğu gibi ruhsal sorunlar görülebilmektedir (Keskin, 2000). Bu değişimleri yaşayan çocuk ailesiyle ve çevresiyle en çok bu dönemde sorunlar yaşar. Özellikle birey olma mücadelesi içindeyken otoriter tutumlara sahip ebeveynlerin katı kuralları onları bu ruhsal sorunlara itebilir. Ailelerin bu dönemin özelliklerini bilerek çocuklarına yaklaşması

onlara çok yardımcı olacaktır. Bu dönemin en çok görülen durumlarından biri de yalnızlık hissidir (Gündoğmuş, 2017). İhmalkâr tutumlara sahip ebeveynler çocuklarının en ihtiyaç duyduğu dönemde onlara destek olamazlarsa bu yalnızlık duygusu daha da pekişecektir ve çocuğu yeni arayışlara itecektir. Bu durumun da çocuğun ailesinden, okulundan uzaklaşmasına ve yanlış kişilere yönelmesine sebep olması sonucu ortaya çıkabilir. Bu denli kritik bir dönemde bir de çocukların sorumlulukları arasına sınav sürecinin de eklenmesi ebeveynlerin bu konuda özel tedbir almasını gerektirebilir.

Türk eğitim sistemi sınav odaklı bir yapıya sahiptir (Seçer ve Gençdoğan, 2012). Türkiye’de öğrencilerin hedeflerine ulaşabilmesi büyük oranda sınavlardan alacağı puana göre belirlenmektedir. ÖSYM resmi internet adresinden yayımlanan 2022 yüksek öğretim kurumları sınavı istatistiklerine göre sınava giren 3.234.318 öğrencinin sadece %14’ü herhangi bir lisans programına yerleşebilmiştir. Öğrencinin hedef olarak belirlediği üniversite veya bölümün prestijinin yüksek olduğu düşünüldüğünde bu oranın daha da düşeceği görülmektedir. Talebin çok, arzın düşük, yarışın çetin olması sınav sürecini daha da zorlaştırmaktadır. Bu yoğun dönemde kendilerinin geleceğine dair beklentilerine, ailelerin ve öğretmenlerin de başarı beklentilerinin eklenmesi öğrenciler üzerinde ciddi duygusal ve sosyal bir baskı oluşturabilir (Seçer vd., 2013).

Başarı, kişinin kendi arzu ve motivasyonu ile planlı, programlı çalışarak hedefine ulaşma süreci olarak tanımlanabilir (Başar, 2001). Başarı belli bir standarda sahip bir kavram değildir. Kişinin ilgi, yetenek, zekâ, azim vb. seviyesine göre değişiklik gösterebilir. Yani bir kişi için başarısızlık olarak değerlendirilebilecek olan bir düzey, bir başkası için başarı olarak kabul edilebilir. Bu yüzden ebeveynlerin çocuklarıyla ilgili başarı beklentisinin gerçekçi olmasında çocuğu iyi tanıması önemli bir rol oynamaktadır (Başkurt, 2022).

Ebeveynler, eğitim-öğretim sürecinin özellikle sınavlara denk gelen kısımlarında çocuklarını motive edebilmek, başarılarını arttırabilmek için destek olmaya çalışırken onları strese sokacak, yoracak derecede baskı uygulayabilirler. Ebeveyn başarı baskısı da ebeveynlerin çocuklarının daha başarılı olması, kendi koydukları başarı standartlarına ulaşabilmesi için yaptıkları zorlamalar şeklinde

tanımlanabilir (Kapıkıran, 2016). Demokratik tutuma sahip olmayan ebeveynler çocuklarını hedef belirleme, bu hedefe giden stratejileri ve planları oluşturma süreçlerine dahil etmezlerse ebeveynlerin kuracağı başarı baskısı zamanla çocuklarda hayallerine ulaşmak için çalışması gerektiği inancının yerine geçerek ailesinin beklentilerini karşılayabilme mecburiyetine dönüşebilir. Ebeveynlerin çocuklarının başarısını arttırmak için onlara rehberlik etmesi, bilişsel ve ruhsal yönden destek sağlaması olumlu etkiye sahipken çocuklarına gerçekçi bir hedef koyamamaları, ondan yapamayacağı işleri istemeleri bu dönemdeki ergen bir öğrenci için çeşitli ruhsal sorunları da beraberinde getirebilir. Ebeveynlerin çoğu başarı ile sadece akademik başarıyı özdeşleştirmektedir. Hayatın geneline düşündüğümüz zaman kişinin duygusal ve sosyal yönden de başarılı olması vazgeçilmez hususlardır. Ailelerin akademik başarıyı desteklerken çocuklarındaki duygusal ve sosyal yönü ihmal etmeleri büyük bir hata olur.

En yoğun şekilde ortaöğretim yıllarında görülen sınavlara hazırlanma süreci zorlu bir süreçtir (Aypay, 2017). Ailenin ve çevrenin beklentileri, başarısızlık korkusu, yoğun çalışma programları, dershaneler, etütler, uzak kalınan sosyal ve sportif etkinlikler öğrenci üzerinde yorucu bir etkiye sahiptir. Tüm bu emeğin karşılığını alamama, beklentileri karşılayamama endişesi ister istemez öğrencide sınav kaygısına sebep olacaktır. Sınav kaygısı da başarının önündeki engellerden biridir. Öğrencilerin hayatlarında önemli bir yere sahip olan eğitim süreçlerinin başarıya ulaşabilmesi için önemli olan hususlardan biri de ortaya çıkan engellerin minimize edilmesidir. Bu yüzden ebeveynlerden beklenen bu zor süreçte öğrencileri sınav kaygısına sürükleyecek derecede baskıdan uzak durmalarıdır. Aksi halde ebeveynlerin uygulayacakları bu baskı öğrenciler üzerinde akademik stres ve okul tükenmişliği şeklinde görülebilir (Kapıkıran, 2020).

Akademik stres öğrencinin eğitim sürecinin herhangi bir aşamasında yaşadığı ruhsal ve bedensel zorlamalara verdiği tepki olarak tanımlanabilir (Polat ve Özdemir, 2018). Barseli (2020) de akademik stresi öğrenciler tarafından karşılanması gereken çok fazla talep ve görev olduğunda ortaya çıkan tepki olarak tanımlamaktadır. Akademik stresin sebepleri arasında yüksek beklentiler, rekabet, fazla ödev, başaramama korkusu, öğretmen ve arkadaşlarla zayıf ilişkiler gösterilebilir (Prabu, 2015). Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde ebeveynlerin çocukları üzerinde

kurduğu başarı baskısının akademik stresin önemli sebeplerinden biri olduğu görölmektedir. Örneğin, Bayram'a (2019) göre ebeveynler tarafından oluşturulan büyük beklentiler ergenlik dönemindeki öğrenciler üzerinde büyük baskı oluşturmakta ve akademik strese sebep olmaktadır. Kaya ve Sezgin'in (2017) ortaokul öğrencilerinin mutluluk düzeyleri ile eğitim stresi arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada ailelerin yüksek beklentilerinin ve başarı baskısının fazla olması öğrencilerin başarılı olacaklarına karşı umutsuzluğa kapılmalarına ve akademik stres yaşamalarına sebep olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Barseli'ye (2020) göre akademik stres hem ebeveynlerin hem de öğretmenlerin öğrencinin yetenekleriyle uyumlu olmayan akademik başarı beklentisiyle ve bu yönde yaptıkları başarı baskısıyla ortaya çıkmaktadır. Şen de (2022) ebeveynlerin kurduğu başarı baskısının çocuklarda sadece akademik stres oluşturmakla kalmayıp onları sosyal ve duygusal yönden de olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Harty (2015), 23 öğrenciyle nitel yöntemler kullanarak gerçekleştirdiği çalışmada akademik stres sonucu öğrencilerde ortaya çıkan tepkileri fiziksel ve psikolojik olarak iki bölümde ele almıştır. Fiziksel tepkileri uyku bozukluğu, iştahsızlık, düzensiz nefes alma, baş ağrıları, mide bulantısı, hazımsızlık, titreme ve kilo kaybı olarak ifade etmiştir. Psikolojik tepkileri kaygı-korku, güvensizlik, depresyon, ağlama krizleri, unutkanlık ve yalnızlık hissi olarak sıralamıştır. Ayrıca öğrencilerin stresle başa çıkmak için alkol ve sigara kullanma, devamsızlık yapma, erteleme, ödev yapmama, kopya çekme, kendini soyutlama gibi zararlı olabilecek yollara başvurduklarını belirtmiştir. Akademik strese bağlı olarak ortaya çıkan bu tepkilerin bireylerin hayatında olumsuz yönde ciddi etkiler bırakabilecek nitelikte oldukları görölmektedir.

Yapılan birçok çalışmada ebeveynlerin yüksek beklentilerinin beraberinde gelen başarısız olma endişesi, sınav kaygısı, aşırı ders yükü gibi temel stres kaynaklarının öğrencilerin yaşadığı okul tükenmişliğini ortaya çıkardığı görölmektedir (Akpınar, 2016; Aypay, 2011; Özdemir ve Özdemir 2015; Salmela-Aro ve Upadyaya, 2014; Seçer ve Gençdoğan, 2012). Genellikle iş hayatı için kullanılan tükenmişlik kavramı öğrencilerin okulda gerçekleştirdikleri öğrenme süreçleri ve eğitim faaliyetleri kapsamında değerlendirildiğinde okul tükenmişliği olarak ifade edilmektedir (Şahan ve Duy, 2017). Akademik stresi oluşturan etmenler tespit edilerek

ortadan kaldırılmazsa öğrenci zamanla okul tükenmişliği yaşayabilir. Okul tükenmişliği; öğrencinin yaşadığı baskı ve stres karşısında ümitsizliğe kapılarak kaygı duyması ve zamanla neşesini, yaşam enerjisini yitirmesi olarak tanımlanabilir (Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013).

Okul tükenmişliği öğrenci üzerinde sosyal, duygusal ve akademik yönden ciddi olumsuz etkileri olan bir durumdur (Romano, Angelini, Consiglio ve Fiorilli, 2022). Yapılan araştırmalar okul tükenmişliğinin öğrencilerin sadece akademik hayatlarını değil günlük yaşamlarını da ciddi anlamda olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir (Seçer, 2016). Öğrencinin okul tükenmişliği yaşamaması ya da okul tükenmişliğinden kurtulması için sebep ve sonuçlarının iyi analiz edilmesi gerekir. Yapılan bazı çalışmalar ebeveyn başarı baskısının okul tükenmişliğinin önemli sebeplerinden biri olduğunu ortaya koymaktadır.

Seçer ve Gençdoğan'ın (2012) ortaöğretim öğrencilerinde okul tükenmişliğini inceledikleri çalışmada elde ettikleri bulgulara göre akademik başarı ve ailenin başarı baskısı arasında negatif bir ilişki bulunmaktadır. Bu durumun öğrencilerde okula karşı ilgi kaybını ve yetersizlik algısını arttırdığı görülmektedir. Kaya'nın (2017) elde ettiği sonuçlara göre ortaöğretim kurumlarında sınıf seviyesi yükseldikçe öğrencilerdeki tükenmişlik düzeyi de yükselmekte ve tükenmişlik en çok 12. sınıf öğrencilerinde görülmektedir. Benzer bir durum Güler'in (2016) ortaokul öğrencileri ile yaptığı çalışmada da görülmektedir. Araştırmada 8. sınıf öğrencilerinin okul tükenmişliği düzeyinin 7. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Çalışmalardan elde edilen bulgular neticesinde sınıf seviyesi yükseldikçe öğrencilerin sorumluluklarının artması, ders yükünün fazlaşması, derslerin ve etkinliklerin zorluk derecesinin artması, bir üst kuruma geçmek için girilecek sınavın yaklaşması ve öğrencilerden beklentilerin artmasıyla maruz kaldıkları başarı baskısının şiddetinin arttığı söylenebilir. Bozdağ'ın (2022) özel yetenekli çocukların katılımıyla gerçekleştirdiği çalışmada ebeveyn başarı baskısının çocukların öz düzenleme yeterliliklerini ve akademik motivasyonlarını olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Çam, Deniz ve Kurnaz'ın (2014) gerçekleştirdiği çalışmada bireylerin baskı yerine göreceği sosyal desteğin tükenmenin azalmasına yardımcı olduğu, mükemmeliyetçi ve baskıcı tutumun strese neden olduğu ve stresin de tükenmede artışa neden olduğu ifade

edilmektedir. Ayrıca yaşanan tükenmişliğin duyarsızlaşmaya ve sağlık sorunlarına sebep olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yukarıda ifade edilmeye çalışılan bütün unsurların sonucunda öğrencinin duyguları ve kararları etkilenecek okula ve öğrenim süreçlerine karşı bir tutum geliştirmesi doğal olacaktır. Okula karşı olumlu tutum geliştiren öğrenciden; akademik başarıyı yakalaması, okulda hoş vakit geçirmesi, eğitim etkinliklerine karşı istekli olması, görevleri zamanında yapması, öğretmenleriyle ve arkadaşlarıyla sağlıklı ilişkiler kurması gibi davranışlar sergilemesi beklenir. Okula karşı olumsuz tutum geliştiren öğrencinin ise akademik başarısızlık, devamsızlık, görevlerini aksatma, etkinliklere ve çalışmalara karşı isteksiz olma, iletişim sorunları gibi olumsuz davranışlar sergilemesi muhtemeldir (Atik, 2016). Öğrencilerin okula karşı olumlu tutumlara sahip olabilmelerinde ise ailenin rolü son derece önemlidir. Çünkü okul tükenmişliğinin öğrencilerde aile baskısı ve okul etkinlikleri olmak üzere iki temel kaynaktan ortaya çıktığı görülmektedir (Aypay, 2011). Ebeveynlerin çocukları üzerindeki bu stres ve tükenmişlik durumlarını oluşturabilecek etmenlerle ilgili bilgi sahibi olması ve gereken tedbirleri alması öğrencilerin ruhsal durumları açısından kritik öneme sahiptir. Böylece veliler öğrencilere destek vererek zorluklarla mücadele azimlerinin artmasını sağlayacaklardır (Durmuş, Aypay ve Aybek, 2017). Ailesinden baskı yerine destek gören öğrencilerin okul etkinliklerinden kaynaklanabilecek olumsuz etkilerin üstesinden gelmesi çok daha kolay olmaktadır.

Eğitimin merkezinde öğrenci bulunmaktadır. Okullarda gerçekleştirilen eğitim-öğretim faaliyetleriyle ülkenin ihtiyaç duyduğu insan modelini yetiştirmek hedeflenir. Eğitim yönetiminin ve eğitim yöneticilerinin temel gayesi de öğrencilerin okullarda sunulan bu hizmetlerden azami ölçüde faydalanmasını sağlamaktır denebilir. Bu sebeple eğitim yöneticileri eğitim sürecini yönetirken öğrenci, öğretmen, veli ve çevre ile ilgili olan bütün etmenleri kontrol altında tutmalıdır. Her veli psikolojik, sosyal, kültürel ve ekonomik durumuna göre farklı anlayışa, farklı yaşantıya ve farklı çocuk yetiştirme tutumuna sahip olabilir. Çocuklarına karşı ilgisiz bir tutuma sahip olabilecekleri gibi baskıcı ve otoriter bir tutuma da sahip olabilirler. Özellikle baskıcı tutuma sahip ebeveynlerin çocuklarının akademik stres ve okul tükenmişliği yaşama noktasında risk altında olduğu görülmektedir. Akademik stres ve okul tükenmişliği yaşayan öğrencinin eğitim-öğretim faaliyetlerinden istenilen düzeyde faydalanması ise

çok zordur. Eğitim yöneticilerinin bu tarz tutumlara sahip ebeveynler için öğretmenleri ve rehberlik servisini koordine etmesi, başarı baskısının sebep ve sonuçlarının veliye iyi anlatılması için çalışmalar yapması öğrencilerin hem sosyal hem de akademik yaşantıları için son derece önemlidir.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ebeveynlerin çocuklarına uyguladıkları başarı baskısının ortaöğretim dönemindeki öğrencilerin akademik stres ve okul tükenmişliği düzeylerine etkisini ortaya koyabilmek amacıyla tasarlanmıştır. Bu amaçla ortaöğretim kademesinde öğrenim gören öğrencilere ölçme araçları sunularak veri toplanmıştır. Araştırmada ayrıca alt problemlere cevap aranmaya çalışılmıştır:

1. Ortaöğretim öğrencilerinin ebeveyn başarı baskısı, akademik stres ve okul tükenmişliği düzeyi nedir?
2. Çeşitli demografik değişkenlerle (cinsiyet, sınıf düzeyi, günlük ortalama ders çalışma süresi, not ortalaması, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, gelecek kaygısı) ortaöğretim öğrencilerinin ebeveyn başarı baskısı, akademik stres ve okul tükenmişliği düzeyi arasında anlamlı farklılık var mıdır?
3. Ortaöğretim öğrencilerinin ebeveyn başarı baskısı, akademik stres ve okul tükenmişliği düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Ebeveyn başarı baskısı ve akademik stres okul tükenmişliğini ne düzeyde yordamaktadır?

1.3.Araştırmanın Önemi

Bu çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin eğitim-öğretim süreçleri için büyük risk oluşturan akademik stres ve okul tükenmişliği kavramlarını anlamada ebeveyn başarı baskısının rolü incelenmiştir. Ebeveynlerin bilinçsizce çocuklarına uyguladıkları başarı baskısının öğrencilerin akademik stres ve okul tükenmişliği düzeylerine olumsuz etki etmesinin sonucunda tüm öğrenim hayatlarını etkileyecek sosyal, psikolojik/duygusal, fiziksel ve davranışsal sorunların ortaya çıkacağı ve bu durumun öğrencilerin başarısını düşüreceği düşünülmektedir. Araştırmadan elde

edilecek bulgular ve sonuçlar ile ebeveynlerin çocukları üzerindeki başarı beklentisinin oluşturacağı akademik stres ve tükenmişlik durumlarının öğrencilere olumsuz yansımaları engellemek üzere velilere ve eğitimcilere düşen görevlere dikkat çekilmesi hedeflendiğinden bu çalışma önemli kabul edilmektedir.

1.4.Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Düzce ili merkez ilçesinde bulunan resmî ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerle sınırlıdır. Araştırmada özel okullar kapsam dışında tutulmuştur. Araştırma bulguları kullanılan ölçme araçlarının (Ebeveyn Başarı Baskısı Ölçeği, Akademik Stres Ölçeği, Okul Tükenmişliği Ölçeği) ile sınırlıdır. Araştırma ortaöğretim kademesinde öğrenim gören öğrenciler ile yürütüldüğünden bu kademe ile sınırlıdır.

1.5.Tanımlar

Akademik Stres: Öğrencinin okula başlama aşamasından itibaren eğitimin herhangi bir aşamasında yaşadığı ruhsal ve bedensel zorlanmalara verdiği tepkiye denilmektedir (Polat ve Özdemir, 2018).

Ebeveyn: Çocuğu koruyan, ihtiyaçlarını karşılayan ve her türlü davranışından sorumlu olan kişileri ifade etmektedir.

Ebeveyn Başarı Baskısı: Ebeveynlerin çocuklarının daha başarılı olması, kendi koydukları başarı standartlarına ulaşabilmesi için yaptıkları zorlamalar şeklinde tanımlanabilir (Kapıkıran, 2016).

Okul Tükenmişliği: Okulun ve genel olarak eğitim yaşantısının “aşırı” taleplerinin öğrencileri duygusal, bilişsel ve bedensel olarak yıpratmasını ya da bitkin düşürmesini ifade etmektedir (Seçer ve Gençdoğan, 2012).

Öğrenci: 2022-2023 eğitim-öğretim yılı itibariyle Düzce ili merkez ilçesinde bulunan resmî ortaöğretim kurumlarına devam eden kişileri ifade etmektedir.

İKİNCİ BÖLÜM

2. KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde ebeveyn başarı baskısı, akademik stres ve okul tükenmişliği kavramlarına ilişkin literatür bilgisine yer verilmiştir.

2.1. Başarı

Başarı, bir insanın doğumundan ölümüne kadar hayatının bir parçası olarak nitelendirilebilecek bir kavramdır. Çünkü insan hayatının her alanında başarıya ulaşmak ister (İçdi, 2020). Başarı birçok yönden ele alınabilecek ve farklı tanımları yapılabilecek bir kavramdır. TDK'ye göre başarı; başarma işi, muvaffakiyet olarak tanımlanmaktadır. Başar (2001) başarıyı tanımlarken amaç kavramını öne çıkararak kişinin kendi istek ve motivasyonu ile planlı, programlı bir çalışma ile çabalayarak hedefe ulaşması olarak tanımlamıştır. İçdi (2020) de benzer bir şekilde başarıyı bireyin belirlenen hedeflere ulaşması olarak tanımlamaktadır. Akbaba'ya (2021) göre başarı bir eylemin belirlenen süre içinde gerçekleştirilmesidir. Tüm bu tanımlardan yola çıkarak başarı, belirli bir plan dahilinde emek harcayarak bir amaca ulaşma olarak ifade edilebilir.

Başarı kişilerin zekâ düzeyi, öğrenme kapasitesi, hazır bulunuşluk durumu, motivasyonu, ilgileri, yetenekleri vb. birçok unsurdan etkilenebilir. Bu yüzden başarının bir standarda bağlanması doğru değildir. Her birey kendi kapasitesine ve imkanına göre değerlendirilmelidir. Yani kişinin başarılı olup olmadığı kendi kapasitesi çerçevesinde gösterdiği performansın derecesi ile ilgilidir. Dolayısıyla farklı özelliklere sahip insanların aynı standartlarda karşılaştırılması yanlış sonuçlar doğurabilir.

Başarının mutlulukla yakın bir ilişkisi vardır (Şahin, 2020). Başarı insanın amaçlarına ve isteklerine ulaşması olarak tarif edilebilir. İstediklerine ulaşan insanın mutlu olması da doğal bir durumdur. Ancak insanın başarıya ulaşması için sadece istemesi yeterli bir durum değildir. Bunun için kişinin kararlı ve planlı bir çaba göstermesi gerekmektedir. Başarı insanın göstereceği arzu ve çabanın yanında ilgi ve yetenekleriyle de ilgilidir. Kişilerin başarı durumu değerlendirilirken bu durum göz ardı edilmemelidir. İnsanlar ilgi ve yetenekleri doğrultusunda spor, sanat, müzik, el sanatları, iletişim, dans vb. birçok alanda daha başarılı olabilir. Bu da bize başarı kavramının çok geniş bir yelpazesinin olduğunu göstermektedir. Ancak günümüzde başarı sözcüğü söylendiğinde akla ilk olarak akademik başarı gelmektedir. Öyle ki bu iki kavram rahatlıkla birbirlerinin yerine kullanılabilir hale gelmiştir (Şevik, 2014).

2.1.1. Akademik Başarı

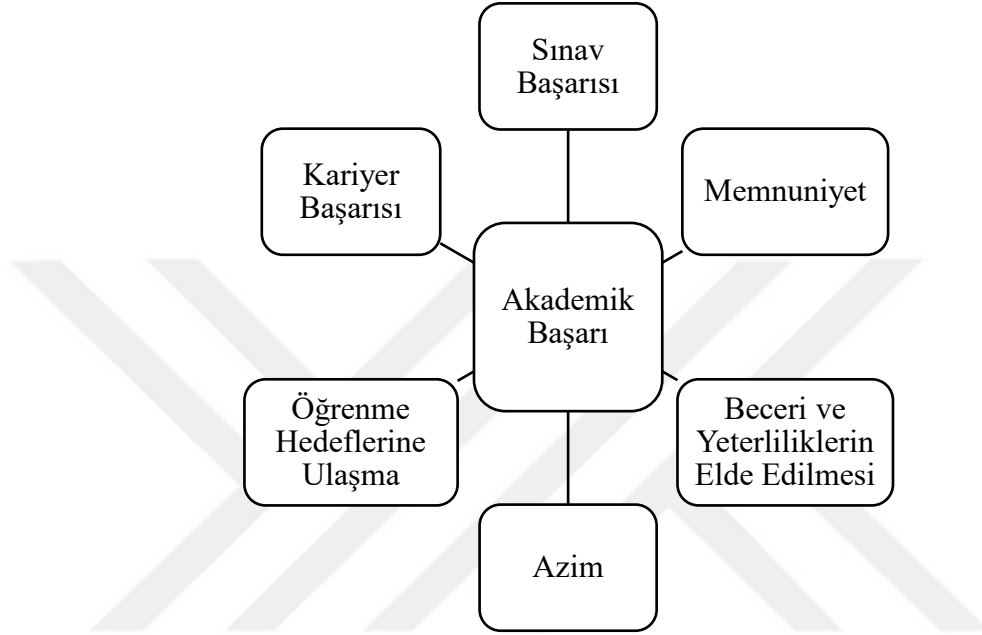
Toplumlar ihtiyaç duydukları insan modelini büyük oranda okullardaki eğitim öğretim faaliyetleriyle yetiştirirler. Bu nedenle öğrencilerin okullardaki eğitim süreçlerinden azami ölçüde yararlanması temel gayedir. Bunun için devlet milli eğitim politikası çerçevesinde programlar oluşturur, gerekli altyapı ve donanımı sağlar, süreci takip eder.

Dünyada nüfusun artması, eğitime erişim imkanlarının çoğalması, istihdam fırsatları ve ekonomik refah beklentileri bir mücadeleyi de beraberinde getirmektedir. Bu rekabet ortamı ailelerin çocukları için duyduğu gelecek kaygısıyla birlikte sınavlarda çok daha başarılı olmaları gerektiği düşüncesini güçlendirmektedir. Bu sebeplerle öğrenciler için akademik başarı birinci hedef haline gelmektedir.

Akademik başarı kavramının çok sayıda öğrenci kazanımını içeren kapsamlı bir kavram olmasından birçok farklı tanımlı yapılabilmektedir (York, Gibson ve Rankin, 2015). Bankole vd. (2019) akademik başarıyı; akademik faaliyetleri yürütmek, başarmak ve mükemmelleştirmek için gerekli olan yetenek olarak ifade etmiştir. Kplovie vd. (2014) ise öğrencinin öğrendiklerini hatırlaması ve sınav koşullarında sözlü veya yazılı olarak aktarabilmesi şeklinde ifade etmişlerdir. Er (2021) akademik başarıyı öğrencilerin bilişsel yetenek düzeylerinin, derslerde gösterdikleri performansın ve elde ettikleri kazanımın ölçülmesi olarak tanımlamaktadır. Sarıer'e (2016) göre ise okulda okutulan derslerde öğrencinin elde

ettiği bilgi ve becerilerin yapılan sınavlarda alınan puanlar ve öğretmenlerin vereceği puanlarla ifade edilmesi olarak tanımlamıştır. York vd. (2015), analitik bir literatür taraması olarak yürüttükleri çalışma sonucunda akademik başarının içerdiği kavramları gösteren bir model geliştirmişlerdir.

Şekil 2. 1. York, Gibson ve Rankin Akademik Başarı Kavramsal Modeli



Kaynak: York vd., 2015

Türk eğitim sistemi sınav odaklı bir yapıya sahip olduğundan akademik başarının temel yordayıcısı olarak karşımıza sınavlar çıkmaktadır (Sağlam, 2016). Halbuki sınavlar tek başına öğrenci başarısını ölçmede yetersiz kalabilir. Sınavlarda kullanılan ölçme araçlarının niteliği, öğrencinin sınav anındaki fiziksel ve zihinsel durumu gibi değişkenler kısa süre içinde ölçüm yapma esasına dayanan sınavların ölçme geçerliliğini sorgulatmaktadır. Türkiye’de insan nüfusunun ve dolayısıyla da öğrenci sayısının kalabalık olması ise özellikle bir üst eğitim kademesine geçişlerde merkezi sınavlara olan mecburiyeti her geçen yıl arttırmaktadır. Bu süreç okuldaki eğitim faaliyetlerinden ziyade öğretim sürecinin neticesi olan akademik başarıyı sınavlarda başarılı olarak yakın hedef olan nitelikli okullar ve uzak hedef olan iyi bir meslek sahibi olabilmenin en temel koşulu haline getirmektedir.

Araştırmalar sosyoekonomik açıdan dezavantajlı olan bölgelerde yaşayanların avantajlı olanlara göre akademik başarılarının daha düşük olduğunu göstermektedir

(Sağlam, 2016; Wong, 2018). Özellikle devlet kurumları tüm öğrencilere eşit imkanlar sunmaya çalışsa da arka planda kurumun bulunduğu bölgeye bağlı olarak yaşayanların kültürel sermayelerine ve sosyal tabakalaşmaya uygun hizmet verdiği görülebilir. Bu durum okullar arasında akademik düzey farklılıklarını ortaya çıkarmaktadır (Atmaca, 2019). Aileler okul tercihinde kendi değer yargılarına, beklentilerine, yaşam tarzlarına, kültürel sermayelerine ve akademik kaygılarına uygun okullara yönelmektedir. Akademik kaygılarla girilen bu mücadelenin içerisinde ise çoğunlukla öğrencilerin temel eğitim kademelerinden itibaren kendilerini bir akademik yarışın içinde bulduğu gözlenmektedir.

Öğrencilerin akademik başarıya ulaşabilmeleri sadece dışsal desteklerle sağlanamayabilir. Caprara vd. (2011), öğrencinin akademik olarak ortaya koyduğu performansta kişilik özelliklerinin ve özyeterlilik inancının önemli bir yer tuttuğunu ifade etmektedir. Öğrencilerin kişilik özelliklerinin akademik süreçte dikkate alınmasının öğrencinin kendini tanımasına, kendi öğrenmelerini düzenlemesine ve güçlü bir özyeterlilik geliştirmesine yardımcı olacağı vurgulanmaktadır. Bu sayede öğrenci eğitim sürecini, arkadaşlarıyla olan ilişkilerini doğru yöneterek ortaya potansiyeline uygun bir akademik performans koyabilmektedir.

Başarı duygusunu tadan kişiler aldıkları hazla birlikte başarılı oldukları konulara karşı daha motive ve istekli olurlar (Deveci, 2014). Akademik anlamda başarıyı tadan öğrencilerin okula karşı aidiyet düzeyi, ödev ve sorumluluklarını yerine getirme isteği, derslerde anlatılan konulara karşı merakı, planlı ve programlı çalışma alışkanlığı artacaktır. Özellikle çalışma alışkanlığının bir öğrencinin akademik başarısının merkezinde yer aldığı söylenebilir (Tus vd., 2020). Akademik seviyesi düşük öğrencilerde ise çalışma alışkanlığının gelişmediği ve bu özelliklerin aksi yönde olduğu görülebilir. Buradan hareketle başarı duygusu ile akademik başarı arasında sıkı bir ilişkiden söz edilebilir. Akademik başarının, başarı duygusunun tatmin edilmesi ile öğrencilerin özgüven, istek ve motivasyonlarının artmasındaki rolü gibi başarı duygusunun da akademik başarının yükselmesindeki önemi iki kavram arasındaki döngüye dikkat çekmektedir. Örneğin, Kpolovie ve arkadaşlarının (2014) çalışmasında elde ettikleri sonuçlara göre öğrencilerin öğrenmeye karşı olan ilgilerinin ve okula karşı tutumlarının akademik başarının önemli ölçüde yordayıcıları olduğu görülmektedir. Onlara göre ayrıca öğrencilerin öğrenmeye karşı ilgilerinin ve okula

karşı tutumlarının pozitif yönde gelişiminin büyük oranda öğretmenlerin ve ebeveynlerin tutumlarıyla ilgisi bulunmaktadır.

Ebeveynler çocukların okul başarısında önemli bir etkiye sahiptir. Kordi ve Baharuddin (2010) çalışmalarında ebeveynlerin çocukların eğitim sürecine dahil olduklarında ve onları takip ettiklerinde çocukların öz denetimi yüksek ve daha başarı odaklı bir karaktere sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Öğrencilerin akademik başarısına olumsuz etki edebilecek birçok faktör varken ailenin ve okulun iş birliği içinde destekleyici tutumu bu olumsuz etkilere karşı bir tampon görevi görecektir (Canpolat, 2022; Murray vd., 2021). Bu olumsuz etkilerin fark edilerek doğru yaklaşım ile bertaraf edilmesi ise ne olduklarının ve sebeplerinin iyi bilinmesinden geçer denebilir.

2.2.Akademik Başarıyı Etkileyen Faktörler

Akademik başarı hem bireysel hem de toplumsal yönden büyük öneme sahiptir. Toplumun bireylerden oluşan bir yapı olduğu düşünüldüğünde başarılı bireylerin oluşturacağı toplumun da başarılı ve gelişmiş bir toplum olacağı rahatlıkla söylenebilir (Karadağ, 2022). Bu özellikleriyle akademik başarı popülarlığını her zaman koruyarak yıllardır birçok araştırmaya konu olmuştur. Çağın getirdiği değişim hem insanların beklentilerini, bakış açılarını, bireysel özelliklerini hem de toplumun değer yargılarını etkilediğinden eğitim sisteminde sürekli bir güncellenme durumunun varlığından söz edilebilir (Gülbay, 2021). Bu da akademik başarıyı oluşturan temel dinamiklerin bu değişime cevap verebilecek nitelikte olmasını zaruri kılmaktadır. Türk eğitim sistemi, bir üst kademeye geçişlerde yapılan ve akademik başarıyı ölçmeyi amaçlayan sınavlarla birlikte akademik başarı odaklı bir yapıya sahiptir. Akademik başarıyı etkileyen faktörlerin iyi analiz edilmesi öğrenci başarı ya da başarısızlıklarını açıklayacak olan temel faktörlere ulaşmak demektir (İncirci, 2021). Öğrencilerin akademik başarıları fiziksel, ruhsal ve sosyal birçok değişkenle yakından ilgilidir. Bourdieu'nün Kültürel Sermaye Teorisi ve Bandura'nın Sosyal Bilişsel Teorisi çerçevesinde şekillenen ampirik literatür çalışmaları incelendiğinde akademik başarıyı etkileyen değişkenlerin genel olarak bireysel faktörler, okul ile ilgili faktörler ve aile ile ilgili faktörler olarak üç başlık altında toplandığı görülmektedir (İon vd., 2020).

2.3. Bireysel Faktörler

Eğitim sistemlerinin temel amacı başarılı öğrenciler yetiştirmektir (Baysal, 2020). Ancak öğrencilerin bu süreçten elde edeceği kazanımın derecesi aynı zamanda zihinsel, duygusal ve fiziksel durumlarıyla da yakından ilgilidir. Bu sebeple öğrenciler arasında öğrenme düzeyi farklılıkları oluşturan bu etmenlerin iyi analiz edilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen bireysel faktörlerin başında zekâ gelmektedir (Ceylan, 2022). Fakat zekâ akademik başarıyı garanti eden bir özellik değildir ve zeki öğrenciler de başarısız olabilirler (Bolat, 2012). Akademik başarıya ulaşmak hususunda bir öğrenci için zekadan daha önemli olan planlı, düzenli ve kararlı bir şekilde çalışmaktır (Duckworth, 2016). Abukan'ın (2021) başarıyı etkileyen faktörler konusunda velilerle yaptığı görüşmelerde akademik anlamda başarılı olan öğrencilerin ailelerinin üzerinde en çok durduğu ve bir nevi başarının anahtarı olarak tanımladığı hususun öğrencilerin kazandığı disiplinli ve düzenli çalışma alışkanlığı olduğu görülmektedir.

Duygusal etmenler de en az bilişsel etmenler kadar akademik başarıya etki etmektedir (Gülbay, 2021). Ruhsal/duygusal sorunlar yaşayan öğrencilerin akademik anlamda başarıyı yakalamaları zordur (Akpınar, 2005). Bir yakının vefatı, aileden ayrı kalma, anne babanın ayrılması, ekonomik sorunlar gibi çocuğu etkileyebilecek olumsuz durumlar çocuklarda duygusal sorunların doğmasına ve başarısız olmalarına sebebiyet verebilir (Razon, 1987). Fiziksel sorunlar da öğrencinin akademik başarısı üzerinde etkili olabilir. Öğrencinin yaşadığı nefes darlığı, alerjik reaksiyonlar, ağrılar, acı veren yaralar gibi rahatsızlıklar motivasyonuna ve konsantrasyonuna olumsuz yönde etki edebilmektedir. Görme, duyma, uzuv eksikliği gibi bedensel sorunlar ile sara, menenjit, ateşli hastalıklar gibi çocuğun zihinsel yeteneklerine zarar verecek rahatsızlıklar öğrenme geriliği yaşamasına sebep olabilir (Razon, 1987). Öğrencinin bireysel özellikleri ve tutumları da akademik başarıda önemli etkenlerdir. Öğrencinin özgüveni, hazır bulunuşluk düzeyi, çalışma alışkanlıkları, motivasyonu, benlik saygısı akademik başarı için önemli unsurlardır (Güler, 2022).

2.4.Okul ile İlgili Faktörler

Öğrenme olanakları ile öğrenci performansı arasında pozitif bir ilişki olduğu kabul edilir (Mustaq ve Khan, 2012). Okulların asli görevi de öğrencilere bu olanakları en etkili şekilde sunmaktır. Başarılı olarak kabul edilen okullarda bu eğitim olanaklarından faydalanan ve akademik anlamda başarılı olan öğrencilerin oranı daha yüksektir. Dolayısıyla okulların başarı derecesini gösteren çıktılarının başında öğrencilerin akademik başarı seviyeleri gelmektedir denebilir.

Öğrenme hedeflerinin gerçekleştirilebilmesi konusunda en önemli değişken eğitimin kalitesi yönünden vazgeçilmez olan temel uygulayıcı rolündeki nitelikli öğretmen gücüdür (Şişman, 2018). Öğretmenler; çocukların hayal dünyası, iletişim gücü, sorgulama becerileri, bilişsel ve duyuşsal gelişimi hususunda en önemli okul içi etmendir (Sarier, 2016). Bu denli kritik bir görevde bulunan öğretmenlerden öğrencilerin gelişim dönemi özelliklerini ve derse yönelik tutumlarını etkileyen faktörleri bilerek bunları dikkate alması, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve seviyelerine uygun öğrenme etkinlikleri düzenlemesi, öğrencileri doğru iletişim ile cesaretlendirmesi ve sorgulamaya, araştırmaya yönlendirmesi, öğrencilerin kendilerini güvende hissedebilecekleri sevgi, saygı ve adalet temellerine dayanan bir sınıf ortamı oluşturması beklenmektedir.

Bir okulda hedeflerin gerçekleşmesi ve başarının sağlanabilmesinde okul ikliminin önemli bir rolü bulunmaktadır. Sağlıklı bir okul ikliminin var olduğu okullarda nitelikli bir öğrenme ortamı, zorbalığın ve şiddetin olmadığı akran ilişkileri, yüksek okul aidiyeti duygusu, destekleyici ve iş birlikçi öğretmen davranışları görülmektedir. Böyle olumlu iklime sahip okullarda öğrenim gören öğrencilerin akademik başarılarında artış görülmesi doğal olacaktır (Bahçetepe ve Giorgetti, 2015). Bir okulun sağlaması gereken önemli hususlardan biri de aile ile okul arasındaki çift yönlü dönüşlere dayanan olumlu iletişimidir (Mahuro, 2016; Şenaras ve Çetin, 2018). Velilerin eğitim sürecine katılımında ilk kademelerde daha etkin oldukları fakat ortaokul ve özellikle ortaöğretim düzeyinde katılımlarının azaldığı görülmektedir. Bu durum eğitim kademesi yükseldikçe artan ödev yoğunluğu, velilerin öğrencilerin dersleriyle ilgili olarak bilgi düzeylerinin geride kalması, eğitim seviyesi daha düşük olan velilerin okulu ve sunulan eğitim hizmetlerini sorgulamada kendini yetersiz

görmesi gibi sebeplerle ilgili olabilir. Halbuki ebeveynler eğitim sürecine katılmaya devam ettiklerinde bilgi ve beceri düzeylerini arttırmaları, okul ile kuracakları ilişki sayesinde okul politikalarını ve okulun öğrenciden beklentilerini iyi analiz edebilirler, diğer ebeveynlerle yardımlaşarak hem davranışsal hem de akademik yönden donanımlarını arttırabilirler. Ebeveynlerin okula katılımlarının devam etmesi onlara büyük faydalar sağladığı gibi okulların şeffaflık ve hesap verebilirlik özelliklerini de güçlendirecektir (Hill ve Taylor, 2004).

2.5.Aile ile İlgili Faktörler

Eğitim öğretim faaliyetleri sadece okul içi etkinliklerle ifade edilebilecek bir süreç değildir. Okul ile beraber ailenin de çocuğun eğitimi üzerinde büyük etkisi bulunmaktadır (Er, 2021). Çocuk yetişkinliğe ulaşana kadar birçok ortamla karşılaşır. Bu ortamların en önemlisi ise aile ortamıdır denebilir. Özellikle dış çevrenin ciddi tehlikelerle ve olumsuzluklarla dolu olduğu günümüz şartlarında çocuğun bu olumsuzluklara karşı hazır olması aile ortamında edindikleriyle sağlanabilir (Maraşlı, 2021). Çocukların ilk eğitimlerini aldıkları yer aileleridir. Dolayısıyla karakter gelişimlerinin temelleri ailede atılır denebilir. Çocuklar hem kalıtsal özelliklerle hem de rol model olarak ailelerinin düşünce, tutum, davranış, bakış açısı, değer yargıları gibi birçok özelliklerini taşırlar ve bunları akademik yaşantılarına yansıtırlar.

Çocuklar model olarak öğrenirken bilinçli bir analiz yapamayabilirler (Akpınar, 2005). Neyin yanlış neyin doğru olduğunu ayırt edecek olgunluğa erişmiş değillerdir. Bu yüzden çocuğun gelişiminde aile içi iletişim kritik öneme sahiptir. Aile içindeki iletişimin olumlu olması çocuğun davranışlarına da olumlu yansıtacak ve zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimine büyük katkı sağlayacaktır (Aslanargun ve Özakça, 2015).

Ailelerin sosyoekonomik ve kültürel durumları da öğrencilerin akademik başarıları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Anne ve babaların öğrencilerin okula karşı tutumlarına ve hazır bulunuşluklarına önemli etkileri bulunmaktadır (Aslanargun vd., 2016). Hatta Bourdieu'ya (1968) göre ailenin çocuğa aktaracağı kültürel sermayesi öğrencinin başarısı üzerindeki birinci belirleyici etmendir. Bu yönüyle değerlendirildiğinde ailenin kültürel sermayesi nispetinde eğitime karşı tutumu, verdiği değer ve beklentisi öğrenci için akademik başarının temel belirleyicisi

durumundadır. Kültürel sermayenin şekillenmesinde ise daha çok ön plana çıkan kavram ailenin eğitim durumudur. Her ebeveyn kendi eğitim durumuna göre çocuğuna maddi manevi yardımda bulunmaktadır.

Ebeveynlerin çocuklarının eğitim sürecine katılmasının öğrencilerin okul başarıları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu bilinmektedir (Hill ve Taylor, 2004; Lam ve Ducreux, 2014). Bu etki olumlu olabileceği gibi olumsuz da olabilir (İncirci, 2021). Ailelerin çocuklarına vakit ayırması, eğitimiyle yakından ilgilenmesi, okulla doğru iletişim içinde olması, ihtiyaç duyduğu imkanları ve fırsatları çocuğuna sunması ciddi farklar oluşturan avantajlardır (Jeynes, 2003). Fakat bu ilgi maddi manevi destek boyutundan öğrenciyi kaygıya ve strese sürükleyecek baskı boyutuna ulaşırsa hem bilişsel hem de duygusal anlamda ciddi olumsuzlukları görülebilir.

2.6.Ebeveyn Başarı Baskısı

Birçok farklı anlama sahip olmakla birlikte bu çalışmada baskı kavramının psikolojik boyutu ele alınmaktadır. Baskı sözcüğünün TDK'de yer alan anlamlarından biri hak ve özgürlükleri kısıtlayarak zor altında bulundurma durumu şeklindedir. Cudd (2005), baskıyı sistemli ve haksızca bireylere yapılan zorlamalar ve dayatmalar olarak tanımlamaktadır. Dong'a (2011) göre ise baskı gücü elinde bulunduran otoritenin kişileri ya da grupları duygusal olarak bastırmasıdır. Bu baskı öğrencilerin akademik hayatlarıyla ilgili olduğunda çalışmalarda başarı baskısı, okul baskısı, akademik baskı vb. kavramlar olarak da ifade edildiği görülmektedir. Baskının kaynağı bireysel faktörler olabileceği gibi okul, çevre ve aile de olabilir. Bu faktörler içinden ebeveynlerin, çocuklarının motivasyonunu yükseltme ve öğrenme hedeflerine ulaştırma arzusuyla çocuklardaki başarı baskısının ve akademik stresin ana kaynağı olduğu söylenebilir (Ciciolla, 2016).

Ailenin eğitim ve kültür seviyesine bağlı olarak okul ve ev arasındaki farkı kapatmak için ebeveynlerin çocuğun eğitim sürecine aktif olarak katılması ve okulla sağlıklı bir iletişimde bulunması son derece önemlidir. Bu durum birçok araştırmacının çalışma konusu olmuş ve eğitime ailenin katılımının önemi vurgulanmıştır (Poremants ve Elizabeth, 2007). Fakat bu katılım her zaman olumlu sonuçlar vermeyebilir. Özellikle çocukların gelişim dönemi özelliklerini bilmeyen ve geçmişten getirdikleri

yanlış öğrenmeleri bu sürece taşıyan ebeveynler çocuklarına başarı için orantısız baskı uygulayabilirler.

Ebeveyn başarı baskısı ebeveynlerin kendi belirledikleri kariyer hedefleri doğrultusunda davranış geliştirmeleri için çocuklarına yaptıkları baskı olarak tanımlanabilir (Corey ve Chen, 2019). Başka bir ifadeyle ebeveynlerin çocuklarının akademik seviyelerinin yükselmesi için uyguladıkları zorlayıcı tutumlardır (Bozdağ, 2022). Haspolat ve Yalçın (2022), ebeveyn başarı baskısını öğrencinin akademik olarak başarılı olması için ebeveynlerin onları zorlaması, ceza vermesi, akranlarıyla karşılaştırması ve kapasitelerinin üstünde beklentiler içine girmesi olarak tarif etmişlerdir. Ebeveynler kendi başarı algıları doğrultusunda çocuklarına baskı yaparken onu küçümseme, başkalarıyla kıyaslama, küçük düşürme vb. şeklinde çocuğu olumsuz yönde etkileyebilecek davranışlarda bulunabilirler (Sontur, Bilgili ve Öğüt, 2021).

Baskının öğrenci üzerinde tamamen olumsuz bir etkiye sahip olmadığı, belirli bir oranda olduğuunda öğrenciyi dışsal olarak motive ettiği söylenebilir (Al-Dhamit ve Kreishan, 2013). Buradaki temel sorun ise ebeveynlerin öğrencinin kapasitesine uygun olmayan, öğrencinin gerçekleştirmeyeceği beklentiler içine girmesidir. Ebeveynlerin beklentilerine ulaşamadıklarını düşündüklerinde çocuklarda kaygı ve olumsuz özdeğerlendirmenin ortaya çıktığı görülebilir (Ciciolla, 2016). Gerçekçi olmayan beklentilerle uygulanan başarı baskısının öğrencinin akademik performansına olumsuz yansımaları, depresyona varan strese sebep olması da olası bir durumdur (Ma, Siu ve Tse, 2018).

Başarı baskısının zorlu ergenlik sürecinde olan öğrencileri sadece akademik yönden etkilemekle kalmayıp aynı zamanda sosyal, fiziksel ve psikolojik olarak da olumsuz yönde etkilediği görülebilir. Örneğin başarı baskısının öğrencilerin yaşam alışkanlıklarında meydana getireceği değişikliklerle kronik ağrılara (Zhang vd., 2015), depresif semptomlara ve uyku düzeni bozukluğuna (Zhou vd., 2021), sınav kaygısına (Kapıkıran, 2019), okul tükenmişliğine (Aypay, 2011), akademik strese (Bayram, 2019), anksiyeteye ve depresyona (Riley, 2003) hatta intihar girişimine varan sonuçlara sebep olabileceği (Liu, 2005) yapılan çalışmalarda ortaya konmuştur. Başarı baskısı altında olmanın çocuklar üzerindeki olumsuz etkilerini azaltmak için

ebeveynlerin çocuklarına destek verirken dengeli bir yaklaşım benimsemeleri ve çocuklarının ihtiyaçlarını dikkate almaları son derece önemlidir.

2.7.Ebeveyn Başarı Baskısı ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Alan yazın taraması yapıldığında ebeveyn başarı baskısıyla ilgili yapılan çalışmaların sınırlı olduğu ve yeni çalışmalara ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Konu ile ilgili yabancı ve yerli çalışmalara aşağıda değinilmektedir. Riley (2003) Çinli 997 ortaöğretim öğrencisiyle yaptığı çalışmada ebeveyn sıcaklığı olarak adlandırdığı ebeveyn desteği ile ebeveyn başarı baskısının öğrenciler üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda algılanan ebeveyn desteği ile öğrencilerin akademik kaygı düzeyleri ve depresyon belirtileri arasında negatif bir ilişki bulunurken akademik baskının öğrencilerin kaygı düzeylerini arttırdığı ve depresif belirtilerin görülmesine neden olduğu görülmüştür.

Lazaratou, Dikeos, Anagnostopoulos ve Soldatos (2010) tarafından Atina'daki ortaöğretim öğrencilerinin depresif semptom yaygınlığı ve risk faktörlerini belirlemek için yaşları 15-18 arasında 713 öğrenciye CES-D (Depresyon Epidemiyoloji Merkezi Ölçeği) ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda genel olarak ortaöğretim öğrencilerinin önemli depresif semptomlar gösterdiği belirlenmiştir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla depresif semptomatoloji puanlarının yüksek çıkmasına karşın erkeklerde 12. sınıfta ciddi bir artış görülmüştür. Bunun sebebi olarak da erkek öğrencilerin ailelerinin ve eğitim sisteminin üzerlerinde kurduğu başarı baskısı olduğu ifade edilmektedir.

Zhang ve arkadaşlarının (2015) yaptığı çalışmada da başarı baskısının sadece duygusal etkilerinin olmadığı bunun yanında fiziksel olarak da gençlere zarar verdiği ortaya konmuştur. 2849 ortaöğretim öğrencisi ile yapılan araştırmada baskı kaynaklı dört tür konik ağrı tespit edilmiştir. Başarı baskısına maruz kalan öğrencilerin %41,1'inin bel ağrısı, %32,8'inin omuz ve boyun ağrısı, %30,3'ünün baş ağrısı, %20,9'unun karın ağrısı yaşadığı ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin ayrıca yüksek düzeyde stres ve uyku bozukluğu yaşadığı belirlenmiştir.

Ringeisen ve Raufelder (2015) ergenlerin ebeveynlerinden gördükleri destek ya da baskının sınav kaygısı ve cinsiyete özgü ilişkilerini incelemişlerdir. Cinsiyete

ilişkin veriler çok gruplu yapısal eşitlik modellemesi kullanılarak belirlenmiştir. Algılanan ebeveyn baskısının/desteğinin anne baba için ayrı ayrı olmak üzere sınav kaygısının endişe, müdahale, güven eksikliği ve duygusallık olmak üzere dört bileşeniyle de ilişkisi incelenmiştir. Kızlar için algılanan anne baskısı duygusallık ve müdahale alt boyutlarıyla pozitif yönlü bir ilişkide çıkarken erkekler için de algılanan baba baskısı müdahale ve endişe alt boyutlarıyla pozitif ilişkili bulunmuştur. Ayrıca ebeveyn tutumlarının ergenlerin özgüvenleriyle ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ciciolla, Curlee, Karageorge ve Luthar (2016) ortaokul öğrencileriyle yaptıkları çalışmada ebeveynlerin başarıya verdikleri önem ile öğrencilerin psikolojik uyumu ve akademik başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Ebeveynlerden gelen yüksek başarı beklentilerinin ve akademik baskının öğrencilerin stres düzeylerinin yükselmesine ve öznel iyi oluşlarının düşmesine neden olduğu görülmüştür.

Corey ve Chen (2019) Kanadalı 20 lisansüstü kız öğrenci ile kariyer seçimleri sürecinde ebeveynlerinden gördükleri baskıyı araştıran derinlemesine bir çalışma yapmışlardır. Çalışma sonucunda ebeveynlerin genç kızların kariyer süreci üzerinde güçlü bir etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Görüşmeciler ebeveynleriyle yaptıkları kariyer görüşmelerinin tek taraflı yürüdüğünü ve bunun sonucunda kendilerini değersiz hissettiklerini, hüsrana uğradıklarını ifade etmişlerdir. Araştırma sonucunda baskıcı ebeveyn tutumlarının gençler üzerinde olumsuz duygular gelişmesine ve duygusal esenliklerinin zarar görmesine yol açtığı tespit edilmiştir.

Zhou ve arkadaşları (2021) 3734 Çinli ergen bireyle yaptıkları çalışmada akademik baskı, uyku süresi ve depresif belirtiler arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda akademik baskı ile hem uyku süresi arasında hem de depresif belirtilerin görülme oranı arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ergenlerde görülen depresif semptomlara sebep olarak başarı baskısı gösterilirken günde 6 saatten az uykunun aracılık etkisi ortaya konmuştur. Öğrencilerin fiziksel ve duygusal esenlikleri için baskının azaltılması ve uyku sürelerinin uzatılması gerektiği vurgulanmıştır.

Kapıkıran (2019) 390 ortaöğretim öğrencisiyle gerçekleştirdiği çalışmada ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ile sınav kaygısı arasındaki ilişkide akademik dayanıklılığın doğrudan ve dolaylı rolünü incelemiştir. Araştırma sonucunda akademik dayanıklılığın, ebeveyn akademik başarı baskısı ile sınav kaygısı

arasında kısmi aracılık rolü olduğu bulunmuştur. Ebeveyn başarı baskısı ile sınav kaygısı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunurken akademik dayanıklılık ile negatif yönde bir ilişkili tespit edilmiştir. Ebeveyn başarı desteğinin ise sınav kaygısı ile olumsuz ve akademik dayanıklılık ile olumlu yönde ilişkili olduğu bulunmuştur.

Sontur, Bilgili ve Öğüt (2021) ailenin akademik tutumunun çocuğun öğrenme sorumluluğuna olan etkisini araştırmış ve 300 ortaokul öğrencisi ile çalışmıştır. Araştırma sonucunda ebeveynlerin akademik tutumlarının çocuklarının öğrenme sorumluluğu üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Ebeveyn akademik başarı baskısı öğrencinin öğrenme sorumluluğunu olumsuz yönde etkilerken ebeveyn akademik başarı desteği olumlu yönde etkilemektedir.

Bozdağ (2022) özel yetenekli çocuklarda ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteğiyle akademik motivasyon arasındaki ilişkide öz düzenlemenin aracılık rolünü, öz belirleme kuramını temel alarak incelemiştir. Çalışma grubunu Türkiye'nin altı farklı ilinde Bilim ve Sanat Merkezlerine devam eden yaşları 9-18 arasında değışen 437 özel yetenekli öğrenci oluşturmaktadır. Analizler sonucunda özel yetenekli çocuklarda ebeveyn akademik başarı baskısı ile öz düzenleme ve akademik motivasyon arasında negatif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu ve ebeveyn akademik başarı baskısı ile akademik motivasyon arasında öz düzenlemenin kısmi aracılık rolünün bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ebeveyn akademik başarı desteği ile öz düzenleme ve akademik motivasyon arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunurken ebeveyn akademik başarı desteği ile akademik motivasyon arasındaki ilişkide öz düzenlemenin tam aracı rolü olduğu belirlenmiştir.

Çamurcu (2022) ergenlerin kişilik özellikleri ve algıladıkları ebeveyn akademik başarı baskısı ile psikolojik istismar arasındaki ilişkileri incelemiştir. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı çalışmada Türkiye genelinde yaşları 14-19 arasında değışen 717 ortaöğretim öğrencisinden veriler toplanmıştır. Cinsiyet değışkenine göre erkeklerin başarı baskısı algı düzeylerinin kız öğrencilere göre yüksek olduğu görülmüştür. Sınıf seviyesine göre ortaöğretim 2. sınıfa devam eden öğrencilerin başarı baskısı düzeyleri diğler sınıflara oranla yüksektir. Araştırmada ergenlerin psikolojik istismar ölçeği alt boyutlarıyla algılanan ebeveyn başarı baskısı ölçeği alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Yıldırım (2023), yaşları 14-18 arasında değişen 792 ortaöğretim öğrencisiyle ergenlerde ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ile yaşam doyum arasındaki ilişkide akademik başarıya dair bilişsel çarpıtmaların aracılık rolünü incelediği çalışmada ebeveyn başarı baskısının bilişsel çarpıtmalar ile pozitif yönlü orta düzeyde, yaşam doyumunu ile negatif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki içinde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuca bakıldığında ebeveyn başarı baskısının öğrencilerin yaşam doyumunu olumsuz etkilediği görülmektedir.

2.8.Stres

İçinde bulunduğumuz çağ baş döndürücü bir hızla meydana gelen değişimleri barındırmaktadır. İnsanlar da bu değişime ayak uydurmak için ciddi bir mücadelenin içinde bulunmaktadır. İnsan nüfusunun hızla artışı, geleneksel yaşam standartlarının ve geçim yollarının değişimi insan ilişkilerine de yansımaktadır. 21. yüzyılda her zamankinden çok daha çetin bir rekabetin yaşandığını söylemek mümkündür. Bu hızlı akış, stres kavramının çok daha fazla karşımıza çıkmasına ve adeta gündelik hayatımızın bir parçası olmasına sebep olmaktadır. Bu şartlar altında bireylerin stresten uzak durmalarının pek de mümkün olmadığı söylenebilir. O halde stresi tanımak, nasıl başa çıkılacağını bilmek stresten en az zararı görmek için elzem hususlardır denebilir.

Stres sözcüğüne köken itibarıyla bakıldığında, Latince “Estrictia” ve eski Fransızca “Estrece” kelimelerinden geldiği görülmektedir (Ömeroğlu, 2015). Stres insan vücudunun zorlayıcı etkilere karşı verdiği tepki olarak tanımlanabilir (Yıldırım, 2021). Bir başka tanıma göre stres çevresel taleplerin bir kişinin uyum yeteneklerini zorladığında ortaya çıkan tepkidir (Zajacova vd., 2005). Duran (2022) stresi organizmanın kendini tehdit altında hissettiğinde dengesini koruyamaması olarak tanımlamıştır. Stresle ilgili tanımlar incelendiğinde insanın çevresinden gelen birtakım etkilerle kurduğu dengeyi koruma mücadelesi ve yeni duruma uyum sağlamada yaşadığı güçlüklerin ön plana çıktığı görülmektedir.

Stres kendiliğinden ortaya çıkan bir kavram değildir. Çevrede meydana gelen olaylara ve değişikliklere insan vücudunun verdiği tepkiler neticesinde oluşur (Tipi, 2022). İnsan; iş hayatında, sosyal yaşamında, aile hayatında, toplum yaşantısında vb. birçok alanda strese maruz kalabilir. Strese maruz kalan insanın birtakım sorunlar

yaşaması ve bedensel tepkiler vermesi doğaldır (Aslantaş, 2022). Stresin insanlar üzerindeki etkilerini genel olarak fizyolojik ve psikolojik olarak iki grupta incelemek mümkündür (Kıral, 2008). Fizyolojik etkiler iştah bozukluğu, uyku sorunu, ağrılar, mide rahatsızlıkları, terleme, çarpıntı, yorgunluk, halsizlik vb. şekilde ifade edilebilir (Şimşek, 2022).

Psikolojik etkiler için de huzursuzluk, dengesiz duygu durumu, karamsarlık, aşırı hassasiyet, özgüvensizlik, şüphecilik, endişe, saldırganlık gibi kavramlardan bahsedilebilir (Ceylan, 2022). İnsanı olumsuz yönde etkileyebilecek birçok etmenin yer aldığı günümüzde stresi tamamen ortadan kaldırmak pek mümkün görünmemektedir (İştar, 2012). Önemli olan stresin kendisini yönetmesine izin vermeden, kişinin stresi doğru yöneterek yıkıcı etkilerini minimum düzeye indirebilmesidir. Stresle başa çıkmada başarılı olmak için bireyin duygularını kontrol edebilmesi kritik öneme sahiptir (Duran, 2022). Çünkü duygular insanın iç dünyasından gelerek kararlarını etkileyen güçlü yönlendiricilerdir.

Genel olarak stres olumsuz bir kavram olarak ifade edilmektedir fakat stresin olumsuz etkileri olduğu gibi olumlu etkileri de görülebilir. Örneğin stresin olmadığı ya da çok düşük olduğu çalışma ortamlarında verimliliğin düşük olacağı söylenebilir. Verimliliği arttırmak için bir miktar stresin rehaveti engelleyeceği ve iş disiplinine olumlu etki ederek verimliliği arttıracığı söylenebilir (Göksoy ve Argon, 2014). Burada önemli olan husus bir nevi motivasyon aracı olarak kullanılabilir olan stresin bireylere zarar vermeyecek oranda ve dengeli olmasıdır. Stresle ilgili yapılan çalışmalar daha çok insanların iş hayatı ile ilgilidir. Bu da stresin en önde gelen kaynağının iş yaşamı olduğunu gösterebilir. Öğrencilerin ise iş hayatı olarak nitelendirilebilecek olan öğrenim süreçlerinde yaşadıkları stres incelendiğinde akademik stres kavramı ortaya çıkmaktadır.

2.9.Akademik Stres

Ülkemiz eğitim yapısı sınava dayalı olduğundan öğrencinin başarısı çoğunlukla sınavlarda aldığı puanlarla ifade edilmektedir. Akademik başarıya ulaşma bağlamında öğrenciler ailelerinden, öğretmenlerinden, akranlarından ve çevrelerinden gelen pek çok talep ve görevle karşı karşıya kalmaktadır. Derste anlatılanları anlamak, ödev ve sorumlulukları yerine getirmek, arkadaşlarıyla rekabette geride kalmamak,

öğretmenlerinin ve ebeveynlerinin beklentilerini karşılayabilmek gibi bazen sahip oldukları yetenekleri ve yeterlilikleri aşabilecek talepleri karşılayabilmek hususunda kendilerini baskı altında hissedebilirler (Metin, 2019). Bu baskı öğrenci üzerinde akademik bir strese neden olarak olumsuz etkiler gösterebilir. Bu bağlamda akademik stres öğrencinin öğrenim sürecinde artan sorumluluk ve görevleri neticesinde yaşadığı duygu-durum bozukluğu şeklinde tanımlanabilir (Akpınar, 2016).

2.9.1. Akademik Stresin Nedenleri

Bir aile içinde hayata başlayan çocuğun okul çağına kadar bütün ihtiyaçları bu yapı içerisinde karşılanmaktadır. Okul hayatı başladığında ise aileden çıkarak yeni bir ortama adım atmaktadır. Okul hayatıyla birlikte çocuğun yerine getirmesi gereken hem bilişsel hem de sosyal birtakım yeni sorumlulukları olmaktadır. Değişen koşullar ve çevresinde meydana gelen bu değişimler çocuklar üzerinde stres oluşturabilir. Zamanla eğitim kademesi yükseldikçe öğrencinin akademik sorumluluklarının da arttığı ve sınavların -özellikle liselere giriş, üniversite sınavları gibi yüksek riskli sınavların- çocuğun hayatında önemli bir yer tutmasıyla bu akademik stresin ciddi oranda yükseldiği söylenebilir. Bu sebeple sınavlarla ilgili çalışmalar yapılırken ne ölçtüğü kadar öğrenci üzerinde oluşturacağı baskı ve kaygının da dikkate alınması gerekir (Banks ve Smyth, 2015).

Öğrenciler günlük yaşamda karşılaştıkları güçlüklerin yanında ayrıca akademik taleplerden kaynaklı strese de maruz kalmaktadırlar. Bunların başında sınavlardan düşük not alma endişesi olarak ifade edilebilecek olan sınav kaygısı gelmektedir (Pascoe ve Hetrick, 2014). Örneğin PISA 2015 verilerine göre 72 ülkede 15 yaş grubu öğrenciler ile yapılan araştırmada öğrencilerin %59'unun sınava girmenin zor olacağı endişesi, %66'sının da düşük not alma kaygısı taşıdığı ortaya konmuştur. Ayrıca kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha kaygılı olduğu, sınavlara iyi hazırlansalar dahi kızların %64'ünün erkeklerin de %47'sinin çok kaygılı hissettikleri ortaya çıkmıştır. Bu istatistikî veriler ışığında öğrencilerden yarıdan fazlasının akademik kaygı yaşadığı ve akademik kaygının akademik stresin güçlü nedenlerinden biri olduğu söylenebilir.

Banks ve Smyth'nin (2015) araştırma sonucuna göre akran ilişkileri de öğrencilerin akademik stres düzeyleri üzerinde önemli bir etkidir. Öğrenciler

arasındaki ilişkinin kalitesi öğrenciyi sosyal ve duygusal yönden doğrudan etkilemektedir. Çalışmada zorbalığa ve tacize maruz kalan öğrencilerin hem okul içi hem de okul dışı yaşamlarını olumsuz yönde etkileyen ciddi bir stres düzeyleri olduğu ortaya çıkmıştır. Akademik strese neden olan bir diğer etmen olarak başarı baskısı gösterilebilir. Beiter ve arkadaşlarının (2015) Ohio'daki yaşları 18 ile 24 arasında değişen 374 lisans öğrencisiyle yaptıkları çalışma sonuçlarına göre akademik performans ve başarı baskısı akademik stresin en önemli sebeplerinden biri olarak bulunmuştur. Bu veriler akademik başarı beklentisinin öğrenciler üzerinde ciddi bir akademik strese neden olduğunu göstermektedir.

2.10. Akademik Stresin Etkileri

Akademik stresin öğrenciler üzerinde fiziksel, zihinsel ve akademik yönden olumsuz etkileri görülebilir (Shankar, 2016). Pascoe ve arkadaşları (2019) akademik stresin öğrenciler üzerinde ruh sağlığı, uyku bozukluğu, madde kullanımı, fiziksel sağlık, başarı ve okul terki yönlerinden olumsuz etkileri olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Anand (2013), akademik stres sonucu oluşan fiziksel, psikolojik/duygusal ve davranışsal etkileri şu şekilde sıralamıştır:

Tablo 2. 1. Anand'a Göre Akademik Stres Sonucu Ortaya Çıkan Etkiler

Fiziksel	Psikolojik/Duygusal	Davranışsal
<ul style="list-style-type: none"> • Uyku bozukluğu • İştahsızlık • Solunum yolu enfeksiyonları • Sırt/boyun ağrıları • Düzensiz nefes alma • Alerjiler • Baş ağrıları • Kas gerginlikleri • Sık idrar yapma • Baş dönmesi • Mide bulantısı • Hazımsızlık 	<ul style="list-style-type: none"> • Kaygı-korku • Huzursuzluk • Güvensizlik • Depresyon • Kendine zarar verme riski • Asabiyet • Saldırganlık • Konsantrasyon problemleri • Zihinsel tükenmişlik • Şüphecilik • Sürekli korku hali 	<ul style="list-style-type: none"> • Alkol ve sigara bağımlılığı • Yeme bozuklukları • İlaç bağımlılığı • İlişki sorunları • Akran zorbalığı • Dikkat dağınıklığı • Derslere katılamama • Erteleme davranışı • Kendini soyutlama

Akademik stresin öğrencilerin ruh sağlığı üzerinde olumsuz etkileri görülebilir. Macgeorge ve arkadaşlarına (2005) göre akademik stres ile depresyon ve fiziksel

sağlık arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Öğrencilerin akademik stres düzeyleri arttıkça depresif belirtilerinin de arttığı ve sağlık sorunlarının başladığı tespit edilmiştir. Öğrencilere sağlanan bilgi desteği ve duygusal desteğin stresi düşürdüğü ve yaşanan sorunların ortadan kalkmasına yardımcı olduğu ifade edilmektedir. Akademik stres öğrenciler üzerinde kısa ya da uzun vadeli korkulara (Banks ve Smyth, 2015), uyku güçlükleri ve akıl sağlığı sorunlarına (Frazier vd., 2018), mutsuzluk yaşamalarına (Şen, 2022) neden olabilmektedir. Hatta Ang ve Huan (2006) yaşları 12 ile 18 arasında değişen 1108 öğrenci ile yaptıkları çalışma neticesinde akademik stres ile intihar düşüncesi arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Akademik stresin öğrencilerin fiziksel sağlık durumlarına da olumsuz etkileri görülebilir. Hurmphrey ve arkadaşları (1998) akademik stresin baş dönmesi, bayılma, kulak ağrısı, mide bulantısı, diş ağrısı, ishal, kuru veya ağrılı gözler, nefes darlığı, sırt/boğaz ağrısı, kaşıntı, döküntü gibi sağlık sorunlarına neden olabileceğini ifade etmişlerdir. Karaman'a (2020) göre de stresin yorgunluk, uyku sorunları, kilo kaybı, terleme, mide rahatsızlıkları, deri dökülmeleri, nefes darlığı gibi etkileri bulunmaktadır.

Akademik stresin öğrencinin akademik performansına ve başarısına da olumsuz etki ettiğinden söz etmek mümkündür. Akgün ve Ciarrochi (2010) öğrencilerin akademik stresi arttıkça başarılarında düşüş gözlemlemiştir. Bir başka ifadeyle akademik stres başarının önündeki önemli engellerden biridir. Elias ve arkadaşlarının (2011) çalışmalarında da benzer sonuçlar görülmektedir. Lisans öğrencilerinin başarılarını olumsuz yönde etkileyen önemli faktörlerden biri de akademik stres olarak tespit edilmiştir. Başka bir çalışmada rekabetçi ortamın ve okulun getirdiği yoğun iş yükünün öğrencilerin motivasyonuna olumsuz etki ettiği, yaşadıkları odaklanma sorunlarının stres düzeylerini arttırdığı ve sonucunda başarılarının bu durumdan olumsuz etkilendiği belirlenmiştir (Conner vd., 2010).

2.11. Akademik Stresle Başa Çıkma

Öğrencilerin hayatında bu denli olumsuz etkisinin görülebilecek olması ve bu yarış ortamında bununla karşılaşmalarının kaçınılmaz olması akademik stresle başa çıkmanın önemini arttırmaktadır. Yapılan araştırmalar göstermektedir ki öğrenciye sağlanacak sosyal destek kadar öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi ve bireysel güç

faktörleri de stresle başa çıkma sürecinde kritik öneme sahiptir. Örneğin Frazier ve arkadaşları (2018) öğrencinin stresle başa çıkabilmesi için hem okuldan hem de aileden göreceği sosyal desteğin yanında özyeterlilik ve dayanıklılık algılarının da yüksek olması gerektiğini ifade etmiştir. Yine başka bir çalışmada öğrencilerin özyeterliliği ile benlik saygılarının yüksek olmasının stresin olumsuz etkilerini azalttığı ifade edilmiştir (Shankar, 2016). Öğrencinin özyeterlilik seviyesinin önemine değinilen bir başka çalışmada da stresin akademik başarıya olan olumsuz etkilerinin azaltılması noktasında öğrenci özyeterlilik algısının önemi vurgulanmıştır (Zajacova vd., 2005).

Wilks (2008), akademik stresle başa çıkmada öğrencilerin aile ve arkadaş olmak üzere iki temel destek kaynağının olduğunu vurgulayarak öğrencilerin bu kaynaklardan alacağı desteğin dayanıklılıklarını arttırdığını ve akademik stresin olumsuz etkilerini azalttığını ifade etmiştir. Banks ve Smith'in (2015) bulguları sosyal desteğin, spor/sanat gibi etkinliklere katılımın, olumlu akran ve öğretmen iletişiminin, destekleyici okul ikliminin öğrencilerin stresle başa çıkmasında önemli rolü olduğunu ayrıca öğrencinin sahip olacağı güçlü bir akademik benlik algısının hem ödev ve sorumlulukları yerine getirmede hem de sınav kaygısıyla başa çıkmada panik duygusunu azaltarak özgüveni yükselteceği sonucunu desteklemektedir.

Akademik stres, öğrencilerin olumlu duygularının arka planda kalarak olumsuz olarak nitelendirebileceğimiz korku, şüphe, kaygı, karamsarlık gibi duyguların ön plana çıkmasına sebep olmaktadır diyebiliriz. Bu bağlamda değerlendirdiğimizde akademik stresle başa çıkmanın önemli destekçilerinden biri de öğrencinin duygularını kontrol edebilmesidir. Wunsch vd. (2017) de öğrencilerin esenlik ve duygu durumunun önemine dikkat çekerek fiziksel aktivite ve egzersizin öğrencilerin uyku kalitesine ve duygu kontrolüne destek olarak akademik stresin olumsuz etkilerini azalttığını ifade etmişlerdir.

Bu çalışmalardan hareketle öğrencilerin akademik stresle başa çıkması için sosyal ve duygusal yönden olduğu kadar fiziksel yönden de güçlü olması gerektiği söylenebilir. Aksi halde akademik stres artarak öğrencinin okul tükenmişliği yaşamasına neden olabilir (Akpınar, 2016). Özdemir ve Özdemir'in (2015) bulgularına göre de başarı baskısı, ders yükü, kaygı ve karamsarlık gibi kavramları

içeren akademik stres; okula karşı olumsuz tutum, okuldan uzaklaşma, yetersizlik duygusu gibi sonuçları içeren okul tükenmişliğinin önemli bir sebebidir. Öğrencilerin yaşayacakları stresi yönetebilmeleri ve ihtiyaç duyduklarında hem ailelerinden hem de okuldan yardım alabilmeleri yaşayabilecekleri zihinsel, sosyal ve duygusal sorunları azaltarak okul tükenmişliğinin önlenmesine yardımcı olmaktadır.

2.12. Tükenmişlik

Tükenmişlik kavramı ilk olarak 1974 yılında Freudenberg tarafından enerji, güç ve kaynaklar üzerindeki aşırı talepler neticesinde başarısız olma, yıpranma ve bitkin düşme olarak tanımlanmıştır (Jacobs ve Dodd, 2003). Daha çok çalışanların yaşadıkları birtakım sorunlarla ortaya çıkan tükenmişlik kavramının temel araştırma alanını mesleki gruplar oluşturmaktadır. Tükenmişlik kronik iş stresinin bir sonucu olarak ortaya çıkan olumsuz bir duygusal tepki olarak ifade edilebilir (Kokkinos, 2007). Bir başka ifadeyle tükenmişlik iş veya görev ve sorumluluklarla ilgili zihinsel ve fiziksel bitkinlik halidir (İshak, 2003). Salmela-Aro vd. (2009) ise tükenmişliği iş hayatının getirdiği yüklerden kaynaklanan kronik yorgunluk durumu, bireyin mutsuzluk ve gerginlik gibi olumsuz duygular yaşaması olarak tarif etmiştir. Tükenmişlik insanların sadece iş hayatlarına etki etmekle kalmayıp tüm hayatlarına yansiyacak olumsuz etkiler bırakabilecek bir durumdur. Bu sebeple tükenmişlik yaşayan bireyin alacağı destek ile bu etkilerden kurtulması elzem bir husustur ve bu önemle birçok araştırmaya konu olmuştur. Tükenmişlik eğitim hayatında da hem öğrenciler hem de öğretmenlerde görülebilecek bir kavram olduğundan eğitim araştırmacıları tarafından da üzerinde önemle durulan bir kavram haline gelmiştir.

2.13. Tükenmişliğin Boyutları

Tükenmişlikle ilgili yapılan çalışmalarda en çok atıf yapılan ve kabul gören tükenmişlik modeli Maslach Tükenmişlik Modeli olarak ifade edilebilir (Maslach ve Jackson 1981). Bu modelde tükenmişlik insanlarla yakın ilişki içerisinde çalışan kişilerde görülen duygusal tükenme, sinizm sendromu olarak tanımlanmıştır. Bu modele göre tükenmişlik duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık hissi olmak üzere üç boyutta ele alınmıştır.

Duygusal Tükenme, insanların kendilerini bunalmış hissetmeleri ve yaptıkları işe kendilerini verememelerine neden olan stres etkenlerini ifade eder (Jacobs ve Dood, 2003). Duygusal tükenme yaşayan kişiler genellikle duygusal destek kaynakları tükendikçe genel bir yorgunluk hissine maruz kalırlar (Grayson ve Alvarez, 2008). Duygusal tükenme sonucunda birey çözüm olarak iş arkadaşlarından ve çevresinden uzaklaşarak kendini soyutlama yoluna gidebilir. Bu durum da sosyal destek alma oranına olumsuz olarak yansiyabilir. Duyarsızlaşma, kişinin birlikte çalıştığı kişilere karşı olumsuz ve mesafeli tutumunu ifade eder (Kokkinos, 2007). Duyarsızlaşma yaşayan kişiler görev ve sorumlulukları ile sorumlu oldukları kişilere karşı umursamaz ve alaycı tavırlar takınırlar (Grayson ve Alvarez, 2008). Öğrenci duyarsızlaşması açısından değerlendirildiğinde derslere, öğretmenlere ve aile bireylerine karşı takınılan kayıtsız, soğuk ve mesafeli tutumlar olarak ifade edilebilir. Kişisel başarısızlık hissi, insanın kendini yetersiz görmesi ve başarı düzeyinden memnun olmamasıdır (Jacobs ve Dood, 2003). Kişisel başarısızlık duygusuna kapılan birey yeteneklerini kullanma noktasında sorunlar yaşayabilir. Düşük özgüven ve motivasyon eksikliği kişinin işine karşı olumsuz duygular geliştirmesine ve yaşayacağı başarısızlıkla işinden uzaklaşmasına hatta iş terkine neden olabilir.

2.14. Okul Tükenmişliği

Literatür incelendiğinde tükenmişlik ile ilgili araştırmaların ilk olarak mesleki alanda ilerleyerek çalışanlarla ve meslek gruplarıyla ilgili olarak sürdüğü görülmektedir. Daha sonra öğrencilik gibi iş dışı alanlarda da tükenmişliğe sebep olacak birçok unsurun varlığının araştırmacıları bu yöne çektiği söylenebilir (Kim, 2017). Örneğin öğrencilerin sınavlara hazırlanma, ev ödevleri, düzenli olarak okula devam etme zorunluluğu da bir iş olarak değerlendirilebilir. Tükenmişliğin eğitim faaliyetleri açısından taşıdığı potansiyel tehdidin araştırmacıların dikkatini çekmesiyle öğrencilerin yaşadığı tükenmişlik de yoğun bir şekilde araştırmalara konu olmuştur. Eğitim faaliyetlerinde tükenmişlik denince temel olarak araştırmaların öğretmen ve öğrenci tükenmişliği üzerinde durduğu görülmektedir. Literatürde okul tükenmişliği kavramının; akademik tükenmişlik, öğrenme tükenmişliği ve öğrenci tükenmişliği gibi kavramlarla da ifade edildiği görülmektedir. Okul tükenmişliği öğrencinin okulla ilgili yaşayacağı gerginlik, mutsuzluk hali ve akademik taleplerle ortaya çıkan iş yükünün

oluşturduğu kronik yorgunluk hali olarak tanımlanabilir (Salmela-Aro vd., 2009). Bir başka ifadeyle öğrencilerin karşılaştıkları yoğun akademik talepler karşısında kendilerini bitkin hissetmeleri, bu taleplere karşı alaycı tavır takınmaları ve kendilerini yetersiz hissetmeleridir (Schaufeli vd., 2002).

Okul tükenmişliği öğrencilerin öğrenme düzeylerini, sağlık ve esenlik durumlarını, aynı zamanda okul dışındaki hayatlarını olumsuz yönde etkileyebileceğinden üzerinde durulması, ilgili değişkenlerin, sebep ve etkilerinin iyi irdelenmesi gerekmektedir (Lin ve Huang, 2012). Okul tükenmişliği birçok kavramla ilişkisi olan geniş kapsamlı bir kavramdır. Öğrenciler açısından tükenmişlikle ilişkili olan değişkenleri tespit etmek ve tükenmişliğin etkisini azaltmak için bu değişkenlerden faydalanmak kritik öneme sahip olabilir. Literatür incelendiğinde okul tükenmişliği üzerinde etkisi olan değişkenlerden bazıları Tablo 2’de belirtilmiştir.

Tablo 2. 2. Okul Tükenmişliği ile İlgili Değişkenler

Değişken	Araştırmacı	Bulgular
Cinsiyet	Salmela-Aro vd. (2008) Demir (2015)	Kız öğrencilerin tükenmişlik düzeylerinin erkek öğrencilere oranla yüksek olduğu görülmüştür.
Okul Türü	Çapulcuoğlu (2012) Salmela-Aro vd. (2008) Demir (2015)	Sınavla öğrenci alan okullarda öğrenim gören öğrencilerin tükenmişlik düzeyinin meslek liseleri ve genel liselerdeki öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.
Kişilik Özellikleri/Mizaç	Jacobs ve Dood (2003) Kokkinos (2007)	Olumsuz mizaca sahip öğrencilerin tükenmişlik düzeyleri olumlu mizaca sahip öğrencilere göre daha yüksektir.
Öz Denetim	Siebert vd. (2016)	Öz denetimi yüksek öğrencilerin düşük düzeyde tükenmişlik etkilerine maruz kaldığı ve akademik olarak daha başarılı olduğu bulunmuştur.
Algılanan Başarı Düzeyi	Çapulcuoğlu (2012) Akpınar (2016)	Başarılarını düşük olarak algılayan öğrencilerin tükenmişlik düzeyi daha yüksektir.
Psikolojik İyi Oluş / Dayanıklılık	Kara (2014) Akpınar (2016) Güneş (2016) Kırbaş (2021)	Öğrencilerin okul tükenmişliği düzeyleri ile psikolojik iyi olma ve dayanıklılık düzeyleri arasında anlamlı ve negatif yönde bir ilişki bulunmaktadır.
Akademik Güdülenme / Motivasyon	Avara (2015) Aypay ve Eryılmaz (2011) Demir ve Peker (2017)	Akademik güdülenme ile okul tükenmişliği arasında negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.
Anne Baba Tutumları	Gündüz (2016) Çengel ve Doğan (2022) Çınar (2022)	Anne babalarını demokratik olarak algılayan öğrencilerin kendine saygılarının arttığı, okul tükenmişliklerinin azaldığı belirlenmiştir.

Tablo 2.2’de de görüldüğü gibi okul tükenmişliği birçok değişkenle ilişkisi olan geniş bir kavramdır ve bu yönüyle farklı araştırmalara konu olmuştur.

2.15. Okul Tükenmişliğinin Nedenleri

Okul hayatının görev ve sorumluluklarının getirdiği yük ve akademik beklentiler öğrenciler üzerinde stres oluşturabilir. Öğrencilerin yaşadığı ergenlik dönemi çıkmazlarına bu akademik stresin eklenmesiyle öğrencilerde okul tükenmişliği görülebilir. Akademik stres okul tükenmişliğinin en önemli nedenlerinden biri olmakla birlikte tükenmişliğin oluşması birçok farklı nedene bağlı olabilir. Bu nedenleri bilmek tükenmişliğin olumsuz etkilerine maruz kalan öğrencinin ihtiyaç duyduğu sosyal desteği ona sağlama hususunda son derece önemlidir.

Lin ve Huang’a (2013) göre öğrencilerin yaşadığı stres okul tükenmişliğinin temel kaynağıdır ve bu stres faktörleri öğrencilerin kendilerini yorgun hissetmelerine, derslere ve ödevlere karşı umursamaz, alaycı bir tavır sergilemelerine, bir öğrenci olarak kendilerini yetersiz hissetmelerine neden olmaktadır. Jung ve arkadaşları (2015) da akademik stres ve okul tükenmişliği arasındaki ilişkiye dikkat çeken bir sonuca ulaşmışlardır. Çalışmada akademik stres ile okul tükenmişliği arasında güçlü bir ilişki bulunmuştur. Ergen öğrencilerin stres ve tükenmişlik düzeylerinin düşürülmesinde ise öz yeterlilik algısının önemi vurgulanarak oluşturulacak eğitim müfredatlarında öğrencilerin öz yeterliliklerinin geliştirilmesi için destekleyici yöntemler kullanılmasının önemine değinilmiştir.

Okul tükenmişliğinin nedenlerinden biri de öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimin niteliği olabilir. Öğrencinin öğrenim süresince karşılaştığı sorunların üstesinden gelirken en önemli destekçilerinden biri de öğretmenidir. Öğretmenin yeterliliği ve tükenmişlik seviyesi öğrenciye vereceği desteğin niteliğini belirleyebilir (Fives vd., 2007). Özellikle sınıf yönetiminde ve öğrencilerle ilişkide yeterlilik sorunları yaşayan ve tükenmişlik düzeyi yüksek bir öğretmenin bu olumsuz etkileri öğrenciye de yansıtması öğrenci ve öğretmen arasındaki etkileşimin yoğunluğu düşünüldüğünde kaçınılmaz bir durumdur denebilir. Bir başka çalışmada öğretmenlerin öz yeterlilik algılarıyla tükenmişlik düzeyleri arasında önemli bir ilişki bulunmuş ve öz yeterlilik seviyesi düşük olan öğretmenlerin tükenmişlik seviyelerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tükenmişlik seviyesi yüksek öğretmenlerin

kişisel ve örgütsel ilişkilerinde ciddi sorunlar yaşadığı, öğrencilerin psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarına destek olma, onları takdir etme ve uygun şekilde rehberlik yapma konusunda yetersiz kaldığı görülmüştür (Friedman, 2003).

Sınav kaygısı ve öğrencilerin taşıdıkları akademik sorumluluklar da okul tükenmişliğinin nedenleri arasında yer alır (Demir, 2015; DüNDAR, 2018). Türkiye’de öğrencilerin büyük bir kısmı akademik hedeflere ulaşmak ve arzu ettikleri okullara gidebilmek için sınavlarla yüzleşmek zorunda kalmaktadır. Ayrıca akademik sorumlulukların ve alınan eğitimin zorluk derecesinin öğrencilerin tükenmişlik düzeylerine önemli etkisi olabilir. Örneğin tıp fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin okula başlarken akranlarıyla aynı seviyede tükenmişliğe sahipken zorlu akademik eğitimin, yüksek sorumluluk ve beklentilerin öğrenciler üzerindeki tükenmişlik düzeyini arttırdığı, buna bağlı olarak da tıp fakültesinde öğrenim gören öğrencilerde depresyon ve anksiyete semptomlarının yaygınlık oranının %25 ile %56 arasında yüksek oranlara ulaşabildiği gözlenmiştir (Dun vd., 2008). Bu süreci iyi yönetememek sadece öğrencinin değil aynı zamanda ailelerin de yıpranmasına neden olabilir (Aypay, 2011). Bu yüzden öğretmenlerin olduğu kadar ebeveynlerin tutumları da kritik öneme sahiptir.

Anne baba tutumları ile okul tükenmişliği arasında da anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (DüNDAR, 2018). Yapılan araştırmalarda anne baba tutumları demokratik olan öğrencilerin kendilerine olan saygılarının arttığı ve okul tükenmişliklerinin azaldığı görülürken otoriter ya da koruyucu tutuma sahip anne babaların çocuklarının okul tükenmişlik düzeylerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır (Çengel ve Doğan; Çınar, 2022; Gündüz, 2016). Ebeveynlerin baskıcı ve denetleyici tutumlarının çocuklarının öz yeterlilik algılarına zarar verebileceği; daha destekleyici, yönlendirici yaklaşımın öğrenciler üzerindeki stresi ve tükenmişliği azaltacağı söylenebilir.

2.16. Okul Tükenmişliğinin Öğrenci Üzerindeki Etkileri

Okul tükenmişliğinin öğrenci üzerinde bireysel ve sosyal birçok yönden olumsuz etkisi olabilir. Tükenmişliğin getirdiği duygusal ve fiziksel yorgunluk öğrencilerin gerginlik halinin artmasına ve duygusal dalgalanmalara maruz

kalmalarına neden olabilir (Aksoy, 2017). Bu durum bireysel olarak mutsuz olmalarına, sosyal olarak da çevreleriyle sorunlar yaşamalarına sebep olabilir. Öğrenci tükenmişliğinin uykusuzluk, zararlı madde kullanımı, kişisel işlev bozuklukları (Jacobs ve Dood, 2009), düşük motivasyon, ilgisizlik, okul devamsızlığı hatta okul terkine varan sonuçları görülebilir (Lin ve Huang, 2013).

Tükenmişlik yaşayan öğrencilerde yaşam kalitesinin ortalamanın altında olduğu ve bu öğrencilerin yaygın olarak depresyon, anksiyete ve kişisel sorunlar yaşadığı görülmüştür (Koçak, 2016). Ayrıca tükenmişlik yaşayan öğrencilerin olumlu yaşam olaylarına (yardımlaşma, sosyal destek, çevre koruma etkinlikleri, iyilik faaliyetleri vb.) katılımının çok daha az olduğu ortaya çıkmıştır (Dyrbye vd., 2006). Salmelo-Aro ve arkadaşlarının (2009) Finlandiya'da 13 farklı lisede öğrenim gören 1418 öğrenciyle yaptıkları çalışmada okul tükenmişliğinin öğrenci üzerindeki etkilerini okul taleplerinden dolayı bitkinlik, okula karşı alaycı ve mesafeli tutum ve kendini yetersiz görme olarak üç alt boyutta ele aldıkları araştırma sonucunda tükenmişliğin bu üç alt boyutla da yüksek oranda bir ilişki içinde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. İshak (2013) tıp fakültesi öğrencileri ile yaptığı çalışmada öğrencilerin yaşadığı tükenmişlik ile intihar düşüncesi arasında bir ilişki bulunduğu ve tükenmişlik seviyesindeki artışın intihar düşüncesini yüksek oranda etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Okul tükenmişliğinin en olumsuz etkilerinden biri de akademik başarıya olan etkisidir denebilir. Okul tükenmişliği öğrencilerin okula bağlılıklarını azaltarak akademik başarılarının düşmesine neden olmaktadır (Schaufeli, 2022). Bir başka çalışmada da benzer şekilde okul bağlılığı ile tükenmişlik arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur (Salmela-Aro ve Upadyaya, 2013). Yoğun akademik çalışmalar ve talepler öğrencinin enerjisini tüketerek önce tükenmişliğe sonra da depresyon gibi zihinsel sağlık bozukluklarına yol açmaktadır. Bu sorunları yaşayan öğrencinin akademik başarısının düşmesi olası bir durumdur. Bu durum sadece okul alanında kalmayarak genç ergenlerin genel yaşam doyumunu da olumsuz olarak etkileyebilir.

2.17. Okul Tükenmişliği ile Başa Çıkma

Öğrencinin okul tükenmişliğinin olumsuz etkileriyle başa çıkabilmesi sadece akademik hayatıyla değil tüm yaşam kalitesiyle doğrudan ilgili olduğundan üzerinde önemle durulması gereken bir konudur. Gündoğan ve Seçer (2022) öğrencilerin okul

tükenmişliğiyle başa çıkmasında destekçisi olan ve tükenmişliğin olumsuz etkilerini azaltan faktörleri sosyal destek, yüksek okul yaşam kalitesi, düzenli ve planlı çalışma becerileri, olumlu okul iklimi, psikolojik dayanıklılık, bilişsel esneklik, öz düzenleme becerisi ve motivasyon olarak sıralamıştır. Genel itibarıyla değerlendirdiğimizde öğrencinin okul tükenmişliğiyle başa çıkmada sosyal ve bireysel olarak birtakım destek unsurlarına sahip olması gerektiği söylenebilir.

Öğrencinin okul tükenmişliğinin olumsuz etkileriyle başa çıkmasındaki en önemli kavram sosyal destektir denebilir (Kim, 2017). Sosyal destek, kişinin hayatında önemli bir yeri olan kişilerce ihtiyaç duyduğunda yaşadığı sorunların üstesinden gelebilmek için aldığı yardım ve rehberlik desteğidir (Özhan, 2019). Sosyal destek öğrenciler için düşünüldüğünde destek grupları olarak öğretmenler, arkadaşlar ve ebeveynler ön plana çıkmaktadır. Çevrelerinden sosyal destek gören öğrencilerin tükenmişlik derecelerinin düştüğü, sosyal destekten mahrum kalan öğrencilerin ise tükenmişliğin olumsuz etkilerine fazlaca maruz kaldığı bilinmektedir (Okkassov, 2018). Sosyal destek gruplarından öğretmenler ve arkadaşların değişken olduğu, ebeveynlerin ise tüm eğitim hayatlarında öğrencilerin yanında bulunacağı düşünüldüğünde ebeveynlerin doğru tutumlarının ve verecekleri desteğin önemi ortaya çıkmaktadır. Ebeveynlerin baskıcı ve otoriter tutum yerine anlayışlı ve demokratik tutuma sahip olması öğrencilerin göreceği en büyük destek olabilir.

Öğrencilerin tükenmişlikle başa çıkmasında öz denetim (Siebert vd., 2016), dayanıklılık (Kara, 2014; Akpınar, 2016; Güneş, 2016; Kırbaş, 2021), motivasyon (Aypay ve Eryılmaz, 2021; Avara, 2015; Demir ve Peker, 2017), öz yeterlilik algısı (Cengiz, 2022) gibi bireysel niteliklerin yanında mizacın da önemli etkisi bulunmaktadır. Jacobs ve Dood (2003) olumsuz mizacın kronik stres, gerginlik, endişe, uyku bozukluğunu arttırarak tükenmişliğe davetiye çıkardığı; olumlu mizacın ise iyimserlik, pozitif enerji, sağlıklı sosyal ilişkiler sayesinde öğrencinin sosyal desteğe daha kolay ulaşabildiği ve tükenmişliğin olumsuz etkilerini düşürebildiği sonucuna ulaşmışlardır. Tüm bu sayılan faktörlerin iyi irdelenmesi ve öğrencilere yaklaşımda göz önünde bulundurulması onların zihinsel, duygusal ve fiziksel açıdan çok daha iyi bir seviyede bulunmalarına yardımcı olacağından ebeveynler ve okul üyeleri tarafından üzerinde önemle durulması kritik bir görev olarak nitelendirilebilir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, katılımcıların demografik bilgileri, veri toplama araçları ve verilerin analizi hakkında bilgilere yer verilmiştir.

3.1.Araştırma Modeli

Araştırmanın yürütülmesinde, nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelinde iki veya daha çok değişkenin aralarındaki ilişkinin varlığı ya da derecesi belirlenir (Karasar, 2005). Tarama araştırmasında belirli bir grubun bilinmek istenen özelliklerine ulaşmak için veriler toplanır. Tarama çalışmasının en önemli avantajlarından biri çok kişiden oluşan örneklem grubundan veri toplamaya uygun olmasıdır (Büyüköztürk vd., 2018).

3.2.Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2022-2023 öğretim yılında Düzce merkezde bulunan resmi ortaöğretim okullarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. 2022-2023 eğitim öğretim yılı itibarıyla Düzce merkezde bulunan ortaöğretim okullarında yaklaşık 14 000 öğrenci öğrenim görmektedir. Araştırmanın evrenini temsil etmesi beklenen örneklemin büyüklüğü %95 güven aralığında yani $\alpha=0,05$ 'lik bir standart sapmayla en az 375 öğrenci olarak belirlenmiştir. Örneklem grubu belirlenirken amaçsal belirleme yöntemi tercih edilmiştir. Amaçsal (amaçlı) örnekleme yönteminde araştırmanın amacı doğrultusunda veri elde etme açısından zengin özellikler içeren ve derinlemesine araştırma yapılmasına imkân sağlayan, belli ölçütleri taşıyan grup seçilir (Büyüköztürk vd., 2018). Bu bağlamda başarı baskısının daha yoğun görüleceği

düşünümlerek Düzce ilinde liselere geçiş sınavı puanına göre en yüksek puanla öğrenci alan üç ortaöğretim kurumunda (fen lisesi, Anadolu lisesi ve proje imam hatip lisesi) öğrenim gören öğrenciler örneklem grubu olarak belirlenmiştir. Bu okullarda 2022-2023 öğretim yılında dokuzuncu sınıfta öğrenim gören 372 öğrencinin 285'ine, onuncu sınıfta öğrenim gören 381 öğrencinin 303'üne, on birinci sınıfta öğrenim gören 521 öğrencinin 269'una, on ikinci sınıfta öğrenim gören 352 öğrencinin 126'sına olmak üzere toplam 983 öğrenciye ulaşılarak gönüllülük esasına göre veriler elde edilmiştir.

Tablo 3. 1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Bilgileri

Değişken	Açıklama	n	%
Cinsiyet	Kız	522	53,1
	Erkek	461	46,9
Sınıf Düzeyi	Dokuzuncu Sınıf	285	29,0
	Onuncu Sınıf	303	30,8
	On Birinci Sınıf	269	27,4
	On İkinci Sınıf	126	12,8
Günlük Ortalama Çalışma Süresi	Hiç	104	10,6
	1-2 saat	536	54,5
	3-4 saat	289	29,4
	5+ saat	54	5,5
Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul Mezunu	198	20,1
	Ortaokul Mezunu	132	13,4
	Lise Mezunu	295	30,0
	Lisans Mezunu	297	30,2
	Lisansüstü Mezunu	61	6,2
Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul Mezunu	95	9,7
	Ortaokul Mezunu	92	6,4
	Lise Mezunu	318	32,3
	Lisans Mezunu	384	39,1
	Lisansüstü Mezunu	94	9,6
Not Ortalaması	65-75 arası	37	3,8
	76-85 arası	184	18,7
	86-100 arası	762	77,5
Gelecek Kaygısı	Evet	540	54,9
	Kısmen	342	34,8
	Hayır	101	10,3

Tablo 3.1.'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin %53,1'i kız, %46,9'u erkektir. Katılımcı öğrencilerin çoğunluğu onuncu sınıfa (%30,8) devam etmekte iken en az katılım on ikinci sınıf (%12,8) düzeyindedir. Günlük ortalama çalışma süresine

göre en fazla katılım günlük ortalama 1-2 saat çalışan öğrencilerde (%54,5) iken en az katılım günlük ortalama 5+ saat çalışan öğrencilerdedir (%5,5). Annelerin eğitim düzeyindeki dağılıma göre öğrenciler arasında annesi lisans mezunu (%30,2) en fazla iken en az sayıda katılım ise annesi lisansüstü mezunu (%6,2) olan öğrencilerdir. Babaların eğitim düzeyindeki dağılıma göre öğrenciler arasında babası lisans mezunu (%39,1) en fazla iken en az sayıda ise babası ortaokul mezunu (%6,4) olan öğrencilerdir. Katılımcı öğrenciler içerisinde not ortalaması 86-100 arasında olanlar (%77,5) iken en az katılım not ortalaması 65-75 arasında olan öğrencilerdedir (%3,8). Öğrencilerin arasında gelecek kaygısı olanlar çoğunlukta (%54,9) iken gelecek kaygısı olmayanlar (%10,3) en az sayıdadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada üç ölçek kullanılmıştır:

Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği Ölçeği: Kapıkıran (2016), tarafından geliştirilen ve beşli likert tipinde 15 maddeden oluşan ölçek, ebeveynlerin çocuklarına karşı akademik başarı hususunda tutum ve davranışlarını ölçmeyi amaçlamaktadır. Ölçek Ebeveyn Başarı Baskısı ve Ebeveyn Başarı Desteği olmak üzere iki boyutludur. Yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda KMO değeri 0,89 bulunmuştur. $X^2 = (89, N = 329) 175.92$, RMSEA = .06, SRMR = .06, CFI = .96 ve GFI = .94. İkinci olarak ortaöğretim öğrenci grubu üzerinde yapılan DFA sonucunda, EABBDÖ ölçeğinin yapısı $X^2 = (89, N = 207) 275.92$, RMSEA = .07, SRMR = .07, CFI = .92 ile kabul edilebilir uyum değerlerine ulaşmıştır. Ölçeğin toplam ve alt ölçeklerinin iç tutarlılığını belirlemek için yapılan Cronbach Alfa katsayısının EBBÖ için .84, EBDÖ .71 olarak ve tüm maddeler için .82 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırma için ölçeğin genelinin Cronbach Alfa katsayısı .75 olarak hesaplanmıştır.

Akademik Beklentilere Yönelik Stres Envanteri Ölçeği: Kelecioğlu ve Bilge tarafından Türk öğrencilere uyarlanan ölçek, beşli Likert tipinde 9 maddeden oluşmaktadır. Ölçek toplam 2 boyuttan (Aile-Öğretmen Beklentileri-5 md. ve Kendine İlişkin Beklentiler-4 md.) meydana gelmektedir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0,65-0,82 arasında değişmektedir. Bu araştırma için ölçeğin genelinin Cronbach Alfa katsayısı .84 olarak hesaplanmıştır.

Okul Tükenmişlik Ölçeği: Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen ve Nurmi (2009) tarafından geliştirilen okul tükenmişlik ölçeği Seçer, Halmatov, Veyis ve Ateş (2013) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. Dörtlü likert tipinde hazırlanan ölçek 9 maddeden oluşmaktadır. Açımlayıcı faktör analizi sonuçları ölçeğin üç boyutta toplam % 66,858 varyans açıkladığını ortaya koymuştur. Bu üç boyutlu bu yapının model uyumu doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiş ve uyum indekslerinin iyi düzeyde olduğu bulunmuştur (RMSEA=.042, RMR= .013, NFI=.90, CFI=.96, IFI=.97, RFI=.92, AGFI=.90, GFI=.92). Bu alt boyutlar; duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı hissi alt boyutlarıdır. Ölçeğin güvenilirlik analizi sonucunda iç tutarlılık katsayısı =.75, bu araştırma için ise .76 bulunmuştur.

3.4.Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri gerekli yasal izinlerin alınmasından sonra araştırmacı tarafından ilgili okullara gidilerek toplanmıştır. Araştırmanın verileri 2022-2023 eğitim-öğretim yılı güz döneminde toplanmıştır. Veriler araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğrencilerin ölçeklere verdiği cevaplardan elde edilmiştir. Araştırmaya toplam 983 ortaöğretim öğrencisi katılmıştır. Verilerin analizinde SPSS programından yararlanılmış ve parametrik testlerle hipotezler sınanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde betimsel istatistikler, bağımsız gruplar t-testi, ANOVA, Pearson Korelasyon Analizi ve Regresyon testleri kullanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR

Ebeveyn başarı baskısı ile ortaöğretim öğrencilerinin akademik stres ve okul tükenmişliği düzeyleri arasındaki ilişkiye ve çeşitli demografik değişkenlere göre farklılıklarına yönelik hangi testlerin yapılacağına karar verilmeden önce veri setinde yer alan bağımlı değişkenin normallik varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı test edilmiştir.

4.1. Normallik Dağılımına İlişkin Bulgular

Araştırmanın alt problemleri test edilmeden ve parametrik ya da parametrik olmayan testlerden hangilerinin yapılacağına karar verilmeden önce araştırmanın bağımlı değişkeninin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Normallik varsayımlarında $n > 50$ ise Kolmogorov Smirnov testinin $p < 0,05$ olması halinde dağılımın normal olmadığı varsayılır ve parametrik olmayan testler uygulanır. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin ise $\pm 1,5$ olması verinin normal dağıldığına işaretler (Tabachnick ve Fidell, 2013). Basıklık ve çarpıklık (skewness ve kurtosis) değerlerinin kendi hata katsayılarına bölümlerinden elde edilen değer $\pm 1,96$ aralığının dışında olması halinde de parametrik olmayan testlerden devam edilir. Normalliği gösteren histogramda sağa doğru gidildikçe histogramı oluşturan çizgilerin düşüş eğiliminde olması halinde normal olduğu varsayılır. Bu kriterler etrafında araştırmanın bağımlı değişkeni olan okul tükenmişliği yukarıda sayılan kriterler etrafında normallik varsayımlarını karşılayıp karşılamadığına bakılmıştır. Bu bağlamda öncelikle değişkenin $n > 50$ olması nedeni ile Kolmogorov Smirnov testi sonuçlarına bakılmıştır.

Bu teste ilişkin sonuçlar Tablo 4.1’de ayrıntılı şekilde sunulmuştur. Daha sonra ise basıklık ve çarpıklık değerlerine ve diğer kriterlere bakılmıştır.

Tablo 4. 1. Okul Tükenmişliği Ölçeğine İlişkin Normallik Testi Sonuçları

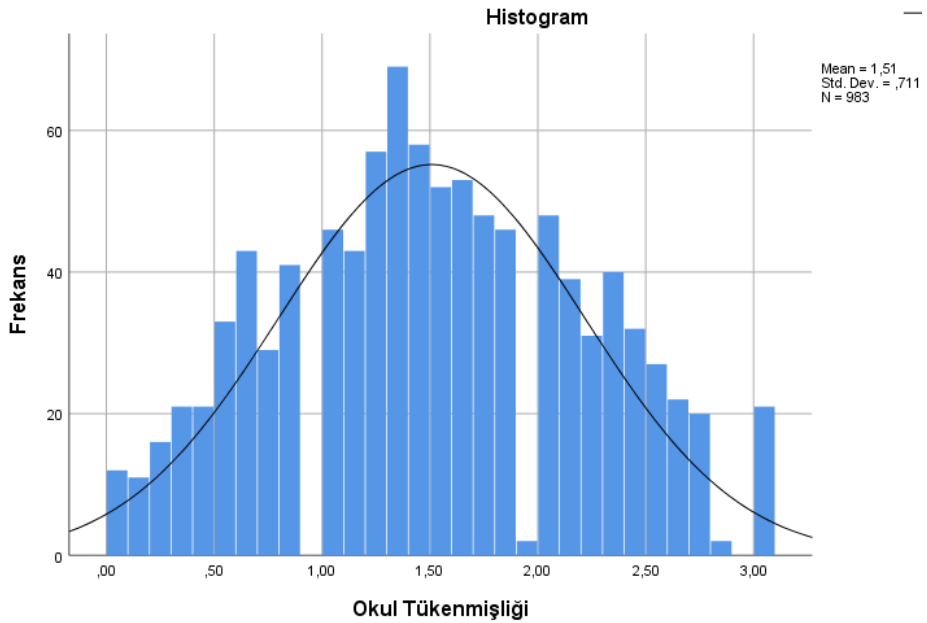
Değişkenler	Normallik Testleri						Çarpıklık- Std. Hata	Basıklık- Std. Hata
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk				
	İstatistik	df	p	İstatistik	df	p		
Okul Tükenmişliği	0,045	983	.00	.986	983	.00	0,027 -0,688	0,078 0,156

a. Lilliefors Significance Correction

Tablo 4.1’e bakıldığında bağımlı değişkenin Kolmogorov-Smirnov testi p değerinin 0,05’ten küçük (.00) olduğu görülmektedir. Ancak çarpıklık ve basıklık katsayılarının standart hata katsayısına bölümünden elde edilen değerlerin (çarpıklık için $0,027 / -0,688 = -0,039$; basıklık için $0,078 / 0,156 = 0,5$) $\pm 1,96$ aralığının içinde olduğu görülmektedir. Çarpıklık değerinin (0,027) ve basıklık değerinin (0,156) de $\pm 1,50$ içinde yer aldığı görülmektedir.

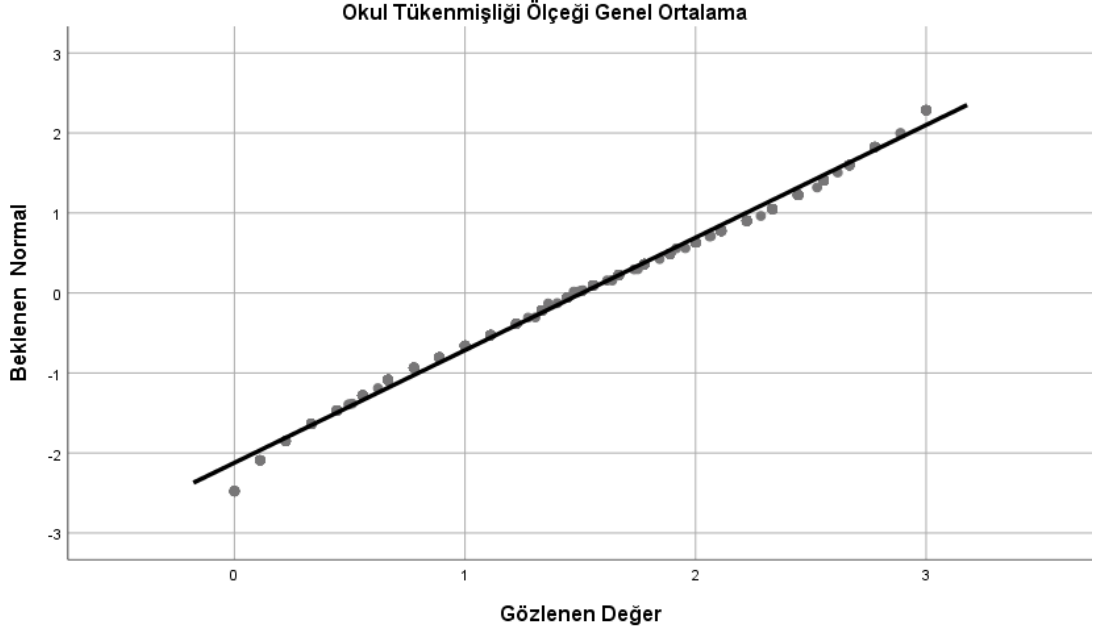
Şekil 4.1’de ise Okul Tükenmişliği ölçeğine ait histogram yer almaktadır ve histogramda çan eğrisine benzer bir görünümün olduğu görülmektedir. Bu da normalliğin karşılandığına işarettir.

Şekil 4. 1. Okul Tükenmişliği Ölçeğinin Normallik Histogramı



Normalliğe ilişkin diğerk bir gösterge ise Q-Q Plot Grafiğidir. Akademik Motivasyon lçeğine ait Q-Q Plot Şekil 4.2’de sunulmuştur.

Şekil 4. 2. Okul Tükenmişliği lçeğinin Q-Q Plot Gösterimi



Şekil 4.2’ye bakıldığında Q-Q plot dağılımda köşegen olan çizgiden sapmalar şeklinde dağılımın yer almadığı, dağılımın doğrusal olduğu görülmektedir. Bu durum da verilerin normalliğinin olduğuna bir işaret olarak ele alınabilir. Yukarıda verilen hem Skewness-Kurtosis (basıklık-arpıklık) değerlerinin standart hata katsayısına bölümlerinden elde edilen sonuçlar, basıklık-arpıklık değerleri ve Q-Q Plot grafiği okul tükenmişliği lçeğinin dağılımının normal olduğunu göstermektedir.

4.2.Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan ortaöğretim ğrencilerinin ebeveyn başarı baskısı, akademik stres ve okul tükenmişliği düzeylerine ilişkin betimsel verilere yer verilmiştir.

Araştırmaya Katılan Ortaöğretim ğrencilerinin Ebeveyn Başarı Baskısına İlişkin Standart Sapma ve Aritmetik Ortalama Değerleri

Araştırmaya katılan ortaöğretim ğrencilerinin ebeveynlerinin başarı baskısı alt boyutuna ilişkin standart sapma ve aritmetik ortalama değerleri Tablo 4.2’de sunulmuştur.

Tablo 4. 2. Ortaöğretim Öğrencilerinin Ebeveyn Başarı Baskısına İlişkin Betimsel Veriler

Alt Boyutlar	N	Min.	Max.	\bar{X}	SS
Ebeveyn Başarı Baskısı	983	10,00	50,00	25,36	9,55

Tablo 4.2.'ye bakıldığında araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin algıladıkları başarı için ebeveyn baskısının ortalamasının $\bar{X}=25,36$ ($SS=9,55$) olduğu görülmektedir ve bu bulgu orta düzeyde bir başarı baskısını göstermektedir.

Araştırmaya Katılan Ortaöğretim Öğrencilerinin Akademik Stres Düzeyine İlişkin Standart Sapma ve Aritmetik Ortalama Değerleri

Tablo 4.3'te araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin akademik stres düzeylerine ilişkin standart sapma ve aritmetik ortalama değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 4. 3. Ortaöğretim Öğrencilerinin Akademik Stres Düzeyine İlişkin Betimsel Veriler

Alt Boyutlar	N	Min	Max	\bar{X}	SS
Aile-Öğretmen Beklentileri	983	1,00	5,00	3,27	1,01
Kendine İlişkin Beklentiler	983	1,00	5,00	3,78	0,87
Akademik Stres (Genel)	983	1,00	5,00	3,50	0,83

Tablo 4.3'e bakıldığında ortaöğretim öğrencilerinin aile-öğretmen beklentileri aritmetik ortalama düzeyi $\bar{X}=3,27$ ($SS=1,01$) olarak hesaplanmıştır ve orta düzeyin üzerindedir. Ortaöğretim öğrencilerinin kendine ilişkin beklentiler alt boyutu aritmetik ortalama değeri $\bar{X}=3,78$ ($SS=0,87$) olarak hesaplanmıştır ve orta düzeyin üzerindedir. Ortaöğretim öğrencilerinin akademik stresin genel ortalaması $\bar{X}=3,50$ ($SS=0,83$) olarak hesaplanmıştır ve orta düzeyin üzerindedir. İkinci alt boyuta ait ortalama değerlerinin birinci alt boyuttan yüksek olduğu görülmektedir ve öğrencilerin kendilerine ilişkin beklentilerinin daha fazla stres oluşturduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmaya Katılan Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul Tükenmişliği Düzeyine İlişkin Standart Sapma ve Aritmetik Ortalama Değerleri

Tablo 4.4'te araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin okul tükenmişliği düzeylerine ilişkin standart sapma ve aritmetik ortalama değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 4. 4. Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul Tükenmişliği Düzeyine İlişkin Betimsel Veriler

Alt Boyutlar	N	Min.	Max.	\bar{X}	SS
Duygusal Tükenmişlik	983	0,00	3,00	1,49	0,68
Duyarsızlaşma	983	0,00	3,00	1,53	0,90
Düşük Başarı Hissi	983	0,00	3,00	1,50	0,89
Okul Tükenmişliği (Genel)	983	0,00	3,00	1,50	0,71

Tablo 4.4.'e göre araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin “Duygusal Tükenmişlik” düzeyleri $\bar{X}=1,49$ (SS=0,68) olarak hesaplanmıştır ve orta düzeydedir. Ortaöğretim öğrencilerinin “Duyarsızlaşma” düzeyleri $\bar{X}=1,53$ (SS=0,90) olarak hesaplanmıştır ve orta düzeydedir. Ortaöğretim öğrencilerinin “Düşük Başarı Hissi” düzeyleri $\bar{X}=1,50$ (SS=0,89) olarak hesaplanmıştır ve orta düzeydedir. Ortaöğretim öğrencilerinin “Okul Tükenmişliği” düzeyleri $\bar{X}=1,50$ (SS=0,89) olarak hesaplanmıştır ve orta düzeydedir.

4.3.İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Bu bölümde ebeveyn başarı baskısı, akademik stres ve okul tükenmişliği ile bazı değişkenler (cinsiyet, sınıf düzeyi, günlük ortalama ders çalışma süresi, not ortalaması, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, gelecek kaygısı) arasındaki farklılığı gösteren fark testlerine ilişkin bulgular yer almaktadır. İlk olarak ebeveyn başarı baskısı ve değişkenler arasındaki fark testlerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

4.3.1. Fark Testlerine İlişkin Bulgular (Ebeveyn Başarı Baskısı)

İlk olarak ebeveyn başarı baskısı ve değişkenler arasındaki fark testlerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

4.3.1.1. Cinsiyet Değişkeni ile İlgili Bulgular

Tablo 4.5'te araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyetleri ile başarı için ebeveyn baskısı arasındaki farklılığını gösteren bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4. 5. Başarı İçin Ebeveyn Baskısının Öğrencilerin Cinsiyetleri Yönünden Farklılığını Gösteren t-Testi Sonuçları

<i>Değişkenler</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Cohen's d</i>
Ebeveyn Baskısı	Kız	522	23,72	9,46	981	-5,824	.00	0,37
	Erkek	461	27,22	9,31				

Tablo 4.5'e göre ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyetleri ile başarı için ebeveyn baskısı arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır [$t(981)=-5,824$; $p<0,05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında erkek öğrencilerin ($\bar{X}_{\text{erkek}}=27,22$) ortalamasının kız öğrencilerin ortalamasından ($\bar{X}_{\text{kız}}=23,72$) anlamlı şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir. Diğer ifade ile anlamlı farklılık erkek öğrenciler lehinedir. Anlamlı farklılık için hesaplanan etki büyüklüğü değerine göre (Cohen's $d=0,37$) düşük düzeyde bir etki söz konusudur.

4.3.1.2. Sınıf Düzeyi Değişkeni ile İlgili Bulgular

Tablo 4.6'da araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin sınıf düzeyleri ile ebeveyn başarı baskısı arasındaki farkı gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4. 6. Akademik Stres ile Ortaöğretim Öğrencilerinin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farkı Gösteren ANOVA Sonuçları

<i>Alt Boyut</i>	<i>Betimsel Veriler</i>				<i>ANOVA Sonuçları</i>					
	<i>Sınıf Düzeyi</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>SD</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Ebeveyn Baskısı	Dokuz	285	25,90	9,21	Gr. Arası	743,000	3	247,667	2,729	.04
	On	303	26,11	9,45	Grup İçi	88860,685	979	90,767		
	On Bir	269	24,80	10,02	Toplam	89603,685	982			
	On İki	129	23,56	9,29						

Tablo 4.6.'ya göre ortaöğretim öğrencilerinin sınıf düzeyleri ile başarı için ebeveyn baskısı arasında anlamlı farklılık vardır [$F_{3,979} = 2,729$; $p<.05$]. Varyansların eşitliği sağlandığı için (Homojenlik $p>0,05$) post-hoc testlerinden Tukey gruplar arasındaki anlamlı farkın tespiti için kullanılmıştır. Tukey testi sonuçlarına bakıldığında dokuzuncu sınıf öğrencileri ($\bar{X}_9=25,90$) ile on ikinci sınıf ($\bar{X}_{12}=23,56$) arasında anlamlı farklılık vardır ve dokuzuncu sınıf öğrencileri lehinedir. Farklı anlatımla dokuzuncu sınıf öğrencileri üzerinde daha fazla ebeveyn baskısı vardır. Tukey testi sonuçlarına bakıldığında onuncu sınıf öğrencileri ($\bar{X}_{10}=26,11$) ile on ikinci

sınıf ($\bar{X}_{12}=23,56$) arasında anlamlı farklılık vardır ve onuncu sınıf öğrencileri lehinedir. Diğer anlatımla onuncu sınıf öğrencileri üzerinde daha fazla ebeveyn baskısı vardır. Anlamlı farkın etki büyüklüğü için hesaplanan Eta kare Değerine göre ($\eta^2= 0,008$) varyansın %0,8'i sınıf düzeyi ile açıklanmaktadır.

4.3.1.3. Günlük Ortalama Çalışma Süresi Değişkeni ile İlgili Bulgular

Tablo 4.7'de araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin günlük ortalama çalışma süreleri ile ebeveyn başarı baskısı arasındaki farkı gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4. 7. Ebeveyn Başarı Baskısı ile Ortaöğretim Öğrencilerinin Günlük Ortalama Çalışma Süreleri Arasındaki Farkı Gösteren ANOVA Sonuçları

Alt Boyut	Betimsel Veriler				ANOVA Sonuçları					
	Çalışma Süresi	N	\bar{X}	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Ebeveyn Baskısı	Hiç	104	28,59	10,30	Gr. Arası	4590,909	3	1530,303	17,623	.00
	1-2 Saat	536	26,44	8,82	Grup İçi	85012,776	979	86,836		
	3-4 Saat	289	23,21	9,91	Toplam	89603,685	982			
	5+ Saat	54	20,01	8,81						

Tablo 4.7.'ye göre ortaöğretim öğrencilerinin günlük ortalama çalışma süreleri ile başarı için ebeveyn baskısı arasında anlamlı farklılık vardır [$F_{3,979} = 17,623$; $p < .05$]. Varyansların eşitliği sağlandığı için (Homojenlik $p > 0,05$) post-hoc testlerinden Tukey gruplar arasındaki anlamlı farkın tespiti için kullanılmıştır. Tukey testi sonuçlarına bakıldığında hiç çalışmayan öğrencilerle ($\bar{X}_{Hiç}=28,59$) günlük ortalama 3-4 saat çalışan ($\bar{X}_{3-4 \text{ saat}}=26,44$) ve 5+ saat çalışan ($\bar{X}_{5+}=20,01$) öğrenciler arasında anlamlı farklılık vardır. Anlamlı farklılık çalışmaya hiç süre ayırmayan öğrenciler lehinedir. Başka anlatımla ebeveyn baskısı günlük hiç çalışma süresi ayırmayan öğrenciler üzerinde anlamlı şekilde daha fazladır. Anlamlı farkın etki büyüklüğü için hesaplanan Eta Kare değerine göre ($\eta^2= 0,05$) varyansın %5'i çalışma süresi ile açıklanmaktadır.

4.3.1.4. Not Ortalaması Değişkeni ile İlgili Bulgular

Tablo 4.8'de araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin not ortalamaları ile ebeveyn başarı baskısı arasındaki farkı gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4. 8. Ebeveyn Başarı Baskısı ile Ortaöğretim Öğrencilerinin Not Ortalamaları Arasındaki Farkı Gösteren ANOVA Sonuçları

Alt Boyut	Betimsel Veriler				ANOVA Sonuçları					
	Not Ortalaması	N	\bar{X}	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Ebeveyn Baskısı	65-75	37	30,98	9,15	Gr. Arası	2055,532	2	1027,766	11,505	.00
	76-85	184	27,06	9,14	Grup İçi	87548,153	980	89,335		
	86-100	762	24,67	9,53	Toplam	89603,685	982			

Tablo 4.8.'e göre ortaöğretim öğrencilerinin not ortalamaları ile başarı için ebeveyn baskısı arasında anlamlı farklılık vardır [$F_{3,979} = 11,505$; $p < .05$]. Varyansların eşitliği sağlandığı için (Homojenlik $p > 0,05$) post-hoc testlerinden Tukey gruplar arasındaki anlamlı farkın tespiti için kullanılmıştır. Tukey testi sonuçlarına bakıldığında not ortalaması 65-75 aralığında olan öğrencilerle ($\bar{X}_{65-75}=28,59$) not ortalaması 86-100 aralığında olan öğrenciler ($\bar{X}_{86-100}=26,44$) arasında anlamlı farklılık vardır. Anlamlı farklılık not ortalaması 65-75 aralığında olan öğrenciler lehinedir. Başka anlatımla ebeveyn baskısı not ortalaması en düşük aralıkta olan öğrenciler üzerinde anlamlı şekilde daha fazladır. Anlamlı farkın etki büyüklüğü için hesaplanan Eta Kare değerine göre ($\eta^2 = 0,02$) varyansın %2'si not ortalaması ile açıklanmaktadır

4.3.1.5. Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni ile İlgili Bulgular

Tablo 4.9'da araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin annelerinin eğitim düzeyi ile ebeveyn başarı baskısı arasındaki farkı gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4. 9. Ebeveyn Başarı Baskısı ile Ortaöğretim Öğrencilerinin Annelerinin Eğitim Düzeyi Arasındaki Farkı Gösteren ANOVA Sonuçları

Alt Boyut	Betimsel Veriler				ANOVA Sonuçları					
	Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Ebeveyn Baskısı	İlkokul	198	25,33	9,74	Gr. Arası	5,256	4	5,256	0,057	.99
	Ortaokul	132	25,69	8,58	Grup İçi	91,598	978	91,598		
	Lise	295	25,40	9,84	Toplam		982			
	Lisans	297	25,24	9,37						
	Lisansüstü	61	25,19	10,54						

Tablo 4.9.'a göre ortaöğretim öğrencilerinin annelerinin eğitim düzeyi ile başarı için ebeveyn baskısı arasında anlamlı farklılık yoktur [$F_{4,978} = 0,057$; $p > .05$]. Aritmetik ortalamalara göre en yüksek baskı düzeyi annesi ortaokul mezunu olan

öğrencilerde ($\bar{X}_{\text{ortaokul}}=25,69$) iken en düşük baskı annesi lisansüstü mezunu olan öğrencilerdedir ($\bar{X}_{\text{lisansüstü}}=25,19$).

4.3.1.6. Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni ile İlgili Bulgular

Tablo 4.10'da araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin babalarının eğitim düzeyi ile ebeveyn başarı baskısı arasındaki farkı gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4. 10. Ebeveyn Başarı Baskısı ile Ortaöğretim Öğrencilerinin Babalarının Eğitim Düzeyi Arasındaki Farkı Gösteren ANOVA Sonuçları

Alt Boyut	Betimsel Veriler				ANOVA Sonuçları					
	Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Ebeveyn Baskısı	İlkokul	95	25,16	10,04	Gr. Arası	150,487	3	37,622	0,411	.80
	Ortaokul	92	25,40	8,95	Grup İçi	89453,198	979	91,465		
	Lise	318	25,67	9,52	Toplam	89603,685	982			
	Lisans	384	25,42	9,45						
	Lisansüstü	394	24,26	10,19						

Tablo 4.10.'a göre ortaöğretim öğrencilerinin babalarının eğitim düzeyi ile başarı için ebeveyn baskısı arasında anlamlı farklılık yoktur [$F_{4,978} = 0,411$; $p > .05$]. Aritmetik ortalamalara göre en yüksek baskı düzeyi babası lise mezunu olan öğrencilerde ($\bar{X}_{\text{lise}}=25,67$) iken en düşük baskı babası lisansüstü mezunu olan öğrencilerdedir ($\bar{X}_{\text{lisansüstü}}=24,26$).

4.3.1.7. Gelecek Kaygısı Değişkeni ile İlgili Bulgular

Tablo 4.11'de araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin annelerinin eğitim düzeyi ile ebeveyn başarı baskısı arasındaki farkı gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4. 11. Ebeveyn Başarı Baskısı ile Ortaöğretim Öğrencilerinin Gelecek Kaygısı Durumu Arasındaki Farkı Gösteren ANOVA Sonuçları

Alt Boyut	Betimsel Veriler				ANOVA Sonuçları					
	Kaygı Durumu	N	\bar{X}	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Ebeveyn Baskısı	Kaygılı	540	26,89	9,96	Gr. Arası	2841,067	3	1420,534	16,045	.00
	Kısmen	342	23,66	8,47	Grup İçi	86762,618	979	88,533		
	Kaygısız	101	22,95	9,37	Toplam	89603,685	982			

Tablo 4.11.'e göre ortaöğretim öğrencilerinin gelecek kaygısı durumu ile başarı için ebeveyn baskısı arasında anlamlı farklılık vardır [$F_{3,979} = 16,045$; $p < .05$]. Varyansların eşitliği sağlandığı için (Homojenlik $p > 0,05$) post-hoc testlerinden Tukey gruplar arasındaki anlamlı farkın tespiti için kullanılmıştır. Tukey testi sonuçlarına bakıldığında gelecekte kaygı duyan öğrencilerle ($\bar{X}_{\text{kaygılı}}=28,69$) gelecekte kısmen kaygılı öğrenciler ($\bar{X}_{\text{kısmen}}=23,66$) arasında anlamlı farklılık vardır. Anlamlı farklılık gelecekte kaygılı öğrenciler lehinedir. Gelecekte kaygı duyan öğrencilerle ($\bar{X}_{\text{kaygılı}}=28,69$) gelecekte kaygı duymayan öğrenciler ($\bar{X}_{\text{kaygısız}}=22,95$) arasında anlamlı farklılık vardır. Anlamlı farklılık gelecekte kaygılı öğrenciler lehinedir. Başka anlatımla ebeveyn baskısı geleceğinden kaygı duyan öğrenciler üzerinde anlamlı şekilde daha fazladır. Etki büyüklüğü için hesaplanan Eta Kare Değerine göre ($\eta^2 = 0,03$) varyansın %3'ü gelecek kaygısı durumu ile açıklanmaktadır.

4.3.2. Fark Testlerine İlişkin Bulgular (Akademik Stres)

İkinci olarak bu bölümde akademik stres ve değişkenler arasındaki fark testlerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

4.3.2.1. Cinsiyet Değişkeni ile İlgili Bulgular

Tablo 4.12'de araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyetleri ile akademik stres arasındaki farklılığını gösteren bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4. 12. Akademik Stresin Öğrencilerin Cinsiyetleri Yönünden Farklılığını Gösteren t-Testi Sonuçları

<i>Değişkenler</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Cohen's d</i>
Aile-Öğretmen Beklentileri	Kız	522	3,48	0,97	981	7,207	.00	0,46
	Erkek	461	3,02	1,02				
Kendine İlişkin Beklentiler	Kız	522	4,02	0,77	981	9,568	.00	0.61
	Erkek	461	3,51	0,89				
Akademik Stres (Genel)	Kız	522	3,72	0,77	981	9,454	.00	0.60
	Erkek	461	3,24	0,82				

Tablo 4.12'ye göre ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyetleri ile akademik stresin ilk alt boyutu olan "Aile-Öğretmen Beklentileri" arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır [$t(981) = 7,207$; $p < 0,05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında erkek öğrencilerin ($\bar{X}_{\text{erkek}}=3,02$) ortalamasının kız öğrencilerin ortalamasından

($\bar{X}_{kız}=3,48$) anlamlı şekilde daha düşük olduğu görülmektedir. Diğer ifade ile anlamlı farklılık kız öğrenciler lehinedir. Anlamlı farklılık için hesaplanan etki büyüklüğü değerine göre (Cohen's $d= 0,46$) düşük düzeyde bir etki söz konusudur. Ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyetleri ile akademik stresin ikinci alt boyutu olan “Kendine İlişkin Beklentiler” arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır [$t(981)= 9,568$; $p<0,05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında erkek öğrencilerin ($\bar{X}_{erkek}=3,51$) ortalamasının kız öğrencilerin ortalamasından ($\bar{X}_{kız}=4,02$) anlamlı şekilde daha düşük olduğu görülmektedir. Diğer ifade ile anlamlı farklılık kız öğrenciler lehinedir. Anlamlı farklılık için hesaplanan etki büyüklüğü değerine göre (Cohen's $d= 0,61$) orta düzeyde bir etki söz konusudur. Ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyetleri ile akademik stresin genel ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır [$t(981)= 9,454$; $p<0,05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında erkek öğrencilerin ($\bar{X}_{erkek}=3,24$) ortalamasının kız öğrencilerin ortalamasından ($\bar{X}_{kız}=3,72$) anlamlı şekilde daha düşük olduğu görülmektedir. Diğer ifade ile anlamlı farklılık kız öğrenciler lehinedir. Anlamlı farklılık için hesaplanan etki büyüklüğü değerine göre (Cohen's $d= 0,60$) orta düzeyde bir etki söz konusudur.

4.3.2.2. Sınıf Düzeyi Değişkeni ile İlgili Bulgular

Tablo 4.13'te araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin sınıf düzeyleri ile akademik stres arasındaki farkı gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4. 13. Akademik Stres ile Ortaöğretim Öğrencilerinin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farkı Gösteren ANOVA Sonuçları

Alt Boyut	Betimsel Veriler				ANOVA Sonuçları					
	Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Aile- Öğretmen Beklentileri	Dokuz	285	3,29	1,01	Gr. Arası	5,753	3	1,918	1,848	.14
	On	303	3,34	0,99	Grup İçi	1015,707	979	1,037		
	On Bir	269	3,23	1,02	Toplam	1021,460	982			
	On İki	129	3,10	1,05						
Kendine İlişkin Beklentiler	Dokuz	285	3,64	0,90	Gr. Arası	9,836	3	3,279	4,330	.00
	On	303	3,89	0,79	Grup İçi	741,274	979	0,757		
	On Bir	269	3,83	0,91	Toplam	751,110	982			
	On İki	129	3,76	0,86						
Akademik Stres (Genel)	Dokuz	285	3,45	0,87	Gr. Arası	4,428	3	1,476	2,136	.09
	On	303	3,59	0,79	Grup İçi	676,389	979	0,691		
	On Bir	269	3,50	0,86	Toplam	680,816	982			
	On İki	129	3,39	0,80						

Tablo 4.13.'e göre ortaöğretim öğrencilerinin sınıf düzeyi ile akademik stresin ilk alt boyutu olan “Aile-Öğretmen Beklentileri” arasında anlamlı farklılık yoktur [$F_{3,979} = 1,848$; $p > .05$]. Aritmetik ortalamalara göre en yüksek “aile-öğretmen beklentileri” onuncu sınıftaki öğrencilerde ($\bar{X}_{on}=3,34$) iken en düşük “aile-öğretmen beklentileri” ortalaması on ikinci sınıftaki öğrencilerdedir ($\bar{X}_{on\ iki}=3,10$). Ortaöğretim öğrencilerinin sınıf düzeyi ile akademik stresin ikinci alt boyutu olan “Kendine İlişkin Beklentiler” arasında anlamlı farklılık vardır [$F_{3,979} = 4,330$; $p < .05$]. Post-hoc testlerinden Tukey gruplar arasındaki anlamlı farkın tespiti için kullanılmıştır. Tukey testi sonuçlarına bakıldığında dokuzuncu sınıftaki öğrencilerle ($\bar{X}_9=3,64$) onuncu sınıftaki öğrenciler ($\bar{X}_{on}=3,89$) arasında anlamlı farklılık vardır. Anlamlı farklılık onuncu sınıftaki öğrenciler lehinedir. Etki büyüklüğü için hesaplanan Eta Kare Değerine göre ($\eta^2 = 0,01$) varyansın %1’i gelecek kaygısı durumu ile açıklanmaktadır. Sınıf düzeyi ile akademik stresin genel ortalaması arasında anlamlı farklılık yoktur [$F_{3,979} = 2,136$; $p > .05$]. Aritmetik ortalamalara göre en yüksek “akademik stres” onuncu sınıftaki öğrencilerde ($\bar{X}_{on}=3,59$) iken en düşük “akademik stres” ortalaması on ikinci sınıftaki öğrencilerdedir ($\bar{X}_{on\ iki}=3,39$).

4.3.2.3. Günlük Ders Çalışma Süresi Değişkeni ile İlgili Bulgular

Tablo 4.14’te araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin çalışmaya ayırdıkları süre ile başarı için akademik stres arasındaki farkı gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4. 14. Akademik Stres ile Ortaöğretim Öğrencilerinin Günlük Ortalama Çalışma Süreleri Arasındaki Farkı Gösteren ANOVA Sonuçları

Alt Boyut	Betimsel Veriler				ANOVA Sonuçları					
	Çalışma Süresi	N	\bar{X}	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Aile- Öğretmen Beklentileri	Hiç	104	2,92	1,21	Gr. Arası	13,974	3	4,658	4,526	.00
	1-2 Saat	536	3,29	0,95	Grup İçi	1007,486	979	1,029		
	3-4 Saat	289	3,33	1,00	Toplam	1021,460	982			
	5+ Saat	54	3,36	1,16						
Kendine İlişkin Beklentiler	Hiç	104	3,59	0,86	Gr. Arası	6,273	3	2,091	2,748	.04
	1-2 Saat	536	3,77	0,85	Grup İçi	744,837	979	0,761		
	3-4 Saat	289	3,87	0,88	Toplam	751,110	982			
	5+ Saat	54	3,84	0,96						
Akademik Stres (Genel)	Hiç	104	3,22	0,91	Gr. Arası	9,707	3	3,236	4,720	.00
	1-2 Saat	536	3,50	0,79	Grup İçi	671,110	979	0,686		
	3-4 Saat	289	3,57	0,83	Toplam	680,816	982			
	5+ Saat	54	3,57	0,94						

Tablo 4.14.'e göre ortaöğretim öğrencilerinin ortalama ders çalışma süreleri ile akademik stresin ilk alt boyutu olan "Aile-Öğretmen Beklentileri" arasında anlamlı farklılık vardır [$F_{3,979} = 4,526$; $p < .05$]. Varyansların eşitliği sağlandığı için (Homojenlik $p > .05$) post-hoc testlerinden Tukey gruplar arasındaki anlamlı farkın tespiti için kullanılmıştır. Tukey testi sonuçlarına bakıldığında hiç ders çalışma süresi ayırmayan öğrencilerle ($\bar{X}_{hiç} = 2,92$) günlük ortalama 1-2 saat ders çalışma süresi ayıran öğrenciler ($\bar{X}_{1-2 \text{ saat}} = 3,29$) ve ortalama günlük arasında 3-4 saat ders çalışma süresi ayıran öğrenciler ($\bar{X}_{3-4 \text{ saat}} = 3,33$) arasında anlamlı farklılık vardır. Anlamlı farklılık günlük ortalama 1-2 saat ve 3-4 saat ders çalışma süresi ayıran öğrenciler lehinedir. Anlamlı farkın etki büyüklüğü için hesaplanan Eta Kare Değerine göre ($\eta^2 = 0,01$) varyansın %1'i ders çalışmaya ayrılan ortalama günlük süre ile açıklanmaktadır.

Ortaöğretim öğrencilerinin ortalama ders çalışma süreleri ile akademik stresin ikinci alt boyutu olan "Kendine İlişkin Beklentiler" arasında anlamlı farklılık vardır [$F_{3,979} = 2,748$; $p < .05$]. Tukey testi sonuçlarına bakıldığında hiç ders çalışma süresi ayırmayan öğrencilerle ($\bar{X}_{hiç} = 3,59$) günlük ortalama 3-4 saat ders çalışma süresi ayıran öğrenciler ($\bar{X}_{3-4 \text{ saat}} = 3,33$) arasında anlamlı farklılık vardır. Anlamlı farklılık günlük ortalama 3-4 saat ders çalışma süresi ayıran öğrenciler lehinedir. Anlamlı farkın etki büyüklüğü için hesaplanan Eta Kare Değerine göre ($\eta^2 = 0,008$) varyansın %0,8'i ders çalışmaya ayrılan ortalama günlük süre ile açıklanmaktadır.

Ortaöğretim öğrencilerinin ortalama ders çalışma süreleri ile akademik stresin genel ortalaması arasında anlamlı farklılık vardır [$F_{3,979} = 4,720$; $p < .05$]. Tukey testi sonuçlarına bakıldığında hiç ders çalışma süresi ayırmayan öğrencilerle ($\bar{X}_{hiç} = 3,22$) günlük ortalama 1-2 saat ders çalışma süresi ayıran öğrenciler ($\bar{X}_{1-2 \text{ saat}} = 3,50$) ve ortalama günlük arasında 3-4 saat ders çalışma süresi ayıran öğrenciler ($\bar{X}_{3-4 \text{ saat}} = 3,57$) arasında anlamlı farklılık vardır. Anlamlı farklılık günlük ortalama 1-2 saat ve 3-4 saat ders çalışma süresi ayıran öğrenciler lehinedir. Anlamlı farkın etki büyüklüğü için hesaplanan Eta Kare Değerine göre ($\eta^2 = 0,01$) varyansın %1'i ders çalışmaya ayrılan ortalama günlük süre ile açıklanmaktadır.

4.3.2.4. Not Ortalaması Değişkeni ile İlgili Bulgular

Tablo 4.15'te araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin not ortalamaları ile akademik stres arasındaki farkı gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4. 15. Akademik Stres ile Ortaöğretim Öğrencilerinin Not Ortalamaları Arasındaki Farkı Gösteren ANOVA Sonuçları

Alt Boyut	Betimsel Veriler				ANOVA Sonuçları					
	Not Ortalaması	N	\bar{X}	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Aile- Öğretmen Beklentileri	65-75	37	3,36	1,16	Gr. Arası	1,763	2	0,881	0,847	.43
	76-85	184	3,34	1,06	Grup İçi	1019,697	980	1,041		
	86-100	762	3,24	1,00	Toplam	1021,460	982			
Kendine İlişkin Beklentiler	65-75	37	3,83	0,82	Gr. Arası	0,072	2	0,036	0,047	.95
	76-85	184	3,79	0,93	Grup İçi	751,038	980	0,766		
	86-100	762	3,78	0,86	Toplam	751,110	982			
Akademik Stres (Genel)	65-75	37	3,57	0,93	Gr. Arası	0,676	2	0,338	0,487	.62
	76-85	184	3,54	0,90	Grup İçi	680,141	980	0,694		
	86-100	762	3,48	0,80	Toplam	680,816	982			

Tablo 4.15.'e göre ortaöğretim öğrencilerinin not ortalaması ile akademik stresin ilk alt boyutu olan “Aile-Öğretmen Beklentileri” arasında anlamlı farklılık yoktur [$F_{2,980} = 0,847$; $p > .05$]. Aritmetik ortalamalara göre en yüksek “aile-öğretmen beklentileri” not ortalaması 65-75 aralığında olan öğrencilerde ($\bar{X}_{65-75}=3,34$) iken en düşük “aile-öğretmen beklentileri” not ortalaması 86-100 aralığında olan öğrencilerdedir ($\bar{X}_{86-100}=3,24$). Ortaöğretim öğrencilerinin not ortalaması ile akademik stresin ikinci alt boyutu olan “Kendine İlişkin Beklentiler” arasında anlamlı farklılık yoktur [$F_{2,980} = 0,047$; $p > .05$]. Aritmetik ortalamalara göre en yüksek “kendine ilişkin beklentiler” not ortalaması 65-75 aralığında olan öğrencilerde ($\bar{X}_{65-75}=3,83$) iken en düşük “kendine ilişkin beklentiler” not ortalaması 86-100 aralığında olan öğrencilerdedir ($\bar{X}_{86-100}=3,78$). Ortaöğretim öğrencilerinin not ortalaması ile akademik stresin genel ortalaması arasında anlamlı farklılık yoktur [$F_{2,980} = 0,487$; $p > .05$]. Aritmetik ortalamalara göre en yüksek “akademik stres” not ortalaması 65-75 aralığında olan öğrencilerde ($\bar{X}_{65-75}=3,57$) iken en düşük “akademik stres” not ortalaması 86-100 aralığında olan öğrencilerdedir ($\bar{X}_{86-100}=3,48$).

4.3.2.5. Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni ile İlgili Bulgular

Tablo 4.16’da araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin annelerinin eğitim düzeyi ile akademik stres arasındaki farkı gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4. 16. Akademik Stres ile Ortaöğretim Öğrencilerinin Günlük Ortalama Çalışma Süreleri Arasındaki Farkı Gösteren ANOVA Sonuçları

Alt Boyut	Betimsel Veriler				ANOVA Sonuçları					
	Anne Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Aile-Öğretmen Beklentileri	İlkokul	198	3,41	0,94	Gr. Arası	9,493	4	2,373	2,294	.06
	Ortaokul	132	3,29	1,08	Grup İçi	1011,967	978	1,035		
	Lise	295	3,31	1,01	Toplam	1021,460	982			
	Lisans	297	3,15	1,02						
	Lisansüstü	61	3,12	1,09						
Kendine İlişkin Beklentiler	İlkokul	198	3,86	0,85	Gr. Arası	4,728	4	1,182	1,549	.19
	Ortaokul	132	3,76	0,90	Grup İçi	746,382	978	0,763		
	Lise	295	3,85	0,84	Toplam	751,110	982			
	Lisans	297	3,70	0,88						
	Lisansüstü	61	3,72	0,96						
Akademik Stres (Genel)	İlkokul	198	3,60	0,77	Gr. Arası	6,835	4	1,709	2,480	.04
	Ortaokul	132	3,50	0,90	Grup İçi	673,981	978	0,689		
	Lise	295	3,55	0,81	Toplam	680,816	982			
	Lisans	297	3,40	0,83						
	Lisansüstü	61	3,39	0,88						

Tablo 4.16.’ya göre ortaöğretim öğrencilerinin not ortalaması ile akademik stresin ilk alt boyutu olan “Aile-Öğretmen Beklentileri” arasında anlamlı farklılık yoktur [$F_{4,978} = 2,294; p > .05$]. Aritmetik ortalamalara göre en yüksek “aile-öğretmen beklentileri” annesi ilkökul mezunu olan öğrencilerde ($\bar{X}_{ilkokul}=3,41$) iken en düşük “aile-öğretmen beklentileri” annesi lisansüstü mezunu olan öğrencilerdedir ($\bar{X}_{lisansüstü}=3,12$). Ortaöğretim öğrencilerinin not ortalaması ile akademik stresin ikinci alt boyutu olan “Kendine İlişkin Beklentiler” arasında anlamlı farklılık yoktur [$F_{4,978} = 1,549; p > .05$]. Aritmetik ortalamalara göre en yüksek “kendine ilişkin beklentiler” annesi ilkökul mezunu olan öğrencilerde ($\bar{X}_{ilkokul}=3,86$) iken en düşük “kendine ilişkin beklentiler” annesi lisansüstü mezunu olan öğrencilerdedir ($\bar{X}_{lisansüstü}=3,70$).

Ortaöğretim öğrencilerinin annelerinin eğitim düzeyi ile akademik stresin genel ortalaması arasında anlamlı farklılık vardır [$F_{4,978} = 2,480; p < .05$]. Varyansların eşitliği sağlandığı için (Homojenlik $p > 0,05$) post-hoc testlerinden Tukey gruplar arasındaki anlamlı farkın tespiti için kullanılmıştır. Tukey testi sonuçlarına

bakıldığında annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerle ($\bar{X}_{\text{ilkokul}}=3,60$) annesi lisans mezunu öğrenciler ($\bar{X}_{\text{lisans}}=3,40$) arasında anlamlı farklılık vardır. Anlamlı farklılık annesi ilkokul mezunu öğrenciler lehinedir. Anlamlı farkın etki büyüklüğü için hesaplanan Eta Kare Değerine göre ($\eta^2= 0,01$) varyansın %1'i öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyi ile açıklanmaktadır.

4.3.2.6. Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni ile İlgili Bulgular

Tablo 4.17'de araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin babalarının eğitim düzeyi ile akademik stres arasındaki farkı gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4. 17. Akademik Stres ile Ortaöğretim Öğrencilerinin Günlük Ortalama Çalışma Süreleri Arasındaki Farkı Gösteren ANOVA Sonuçları

Alt Boyut	Betimsel Veriler				ANOVA Sonuçları					
	Baba Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Aile-Öğretmen Beklentileri	İlkokul	95	3,30	0,99	Gr. Arası	14,454	4	3,613	3,509	.00
	Ortaokul	92	3,28	0,94	Grup İçi	1007,006	978	1,030		
	Lise	318	3,42	0,99	Toplam	1021,460	982			
	Lisans	384	3,19	1,03						
	Lisansüstü	94	3,04	1,09						
Kendine İlişkin Beklentiler	İlkokul	95	3,96	0,76	Gr. Arası	8,754	4	2,188	2,883	.02
	Ortaokul	92	3,73	0,86	Grup İçi	742,356	978	0,759		
	Lise	318	3,82	0,88	Toplam	751,110	982			
	Lisans	384	3,79	0,85						
	Lisansüstü	94	3,55	0,98						
Akademik Stres (Genel)	İlkokul	95	3,59	0,76	Gr. Arası	9,652	4	2,413	3,516	.00
	Ortaokul	92	3,48	0,79	Grup İçi	671,165	978	0,686		
	Lise	318	3,59	0,83	Toplam	680,816	982			
	Lisans	384	3,45	0,82						
	Lisansüstü	94	3,26	0,91						

Tablo 4.17.'ye göre ortaöğretim öğrencilerinin babalarının eğitim düzeyi ile akademik stresin ilk alt boyutu olan "Aile-Öğretmen Beklentileri" arasında anlamlı farklılık vardır [$F_{4,978} = 3,509$; $p < .05$]. Varyansların eşitliği sağlandığı için (Homojenlik $p > 0,05$) post-hoc testlerinden Tukey gruplar arasındaki anlamlı farkın tespiti için kullanılmıştır. Tukey testi sonuçlarına bakıldığında babası lise mezunu olan öğrencilerle ($\bar{X}_{\text{lise}}=3,42$) babası lisans mezunu olan öğrenciler ($\bar{X}_{\text{lisans}}=3,19$) ve babası lisansüstü mezunu olan öğrenciler ($\bar{X}_{\text{lisansüstü}}=3,04$) arasında anlamlı farklılık vardır. Anlamlı farklılık babası lise mezunu olan öğrenciler lehinedir. Anlamlı farkın etki

büyükülüğü için hesaplanan Eta Kare Değerine göre ($\eta^2 = 0,01$) varyansın %1'i öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi ile açıklanmaktadır.

Ortaöğretim öğrencilerinin babalarının eğitim düzeyi ile akademik stresin ilk alt boyutu olan “Kendine İlişkin Beklentiler” arasında anlamlı farklılık vardır [$F_{4,978} = 2,883$; $p < .05$]. Tukey testi sonuçlarına bakıldığında babası ilkökul mezunu olan öğrencilerle ($\bar{X}_{\text{ilkokul}} = 3,96$) babası lisansüstü mezunu olan öğrenciler ($\bar{X}_{\text{lisansüstü}} = 3,55$) arasında anlamlı farklılık vardır. Anlamlı farklılık babası ilkökul mezunu olan öğrenciler lehinedir. Diğer anlatımla babası ilkökul mezunu öğrencilerde “kendine ilişkin beklentiler” anlamlı şekilde daha yüksektir. Anlamlı farkın etki büyüklüğü için hesaplanan Eta Kare Değerine göre ($\eta^2 = 0,01$) varyansın %1'i öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi ile açıklanmaktadır.

Ortaöğretim öğrencilerinin babalarının eğitim düzeyi ile akademik stresin genel ortalaması arasında anlamlı farklılık vardır [$F_{4,978} = 3,516$; $p < .05$]. Tukey testi sonuçlarına bakıldığında babası ilkökul mezunu olan öğrencilerle ($\bar{X}_{\text{ilkokul}} = 3,59$) babası lisansüstü mezunu olan öğrenciler ($\bar{X}_{\text{lisansüstü}} = 3,26$) arasında anlamlı farklılık vardır. Anlamlı farklılık babası ilkökul mezunu olan öğrenciler lehinedir.

Benzer şekilde babası lise mezunu olan öğrencilerle ($\bar{X}_{\text{lise}} = 3,59$) babası lisansüstü mezunu olan öğrenciler ($\bar{X}_{\text{lisansüstü}} = 3,26$) arasında anlamlı farklılık vardır. Anlamlı farklılık babası lise mezunu olan öğrenciler lehinedir. Anlamlı farkın etki büyüklüğü için hesaplanan Eta Kare Değerine göre ($\eta^2 = 0,01$) varyansın %1'i öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi ile açıklanmaktadır. Farklı anlatımla babası ilkökul mezunu ve lise mezunu öğrencilerde “akademik stres” anlamlı şekilde daha yüksektir.

4.3.2.7. Gelecek Kaygısı Değişkeni ile İlgili Bulgular

Tablo 4.18'de araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin gelecekte kaygı duyup duymadıkları ile akademik stres arasındaki farkı gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4. 18. Akademik Stres ile Ortaöğretim Öğrencilerinin Gelecek Kaygısı Durumu Arasındaki Farkı Gösteren ANOVA Sonuçları

Alt Boyut	Betimsel Veriler				ANOVA Sonuçları					
	Gelecek Kaygısı	N	\bar{X}	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Aile-Öğretmen Beklentileri	Kaygılı	540	3,44	1,04	Gr. Arası	54,205	2	27,102	27,460	.00
	Kısmen	342	3,16	0,87	Grup İçi	967,255	980	0,987		
	Kaygısız	101	2,69	1,07	Toplam	1021,460	982			
Kendine İlişkin Beklentiler	Kaygılı	540	3,98	0,83	Gr. Arası	54,648	2	28,824	40,734	.00
	Kısmen	342	3,65	0,80	Grup İçi	693,462	980	0,728		
	Kaygısız	101	3,23	0,98	Toplam	751,110	982			
Akademik Stres (Genel)	Kaygılı	540	3,68	0,83	Gr. Arası	55,599	2	27,800	43,575	.00
	Kısmen	342	3,38	0,71	Grup İçi	625,217	980	0,638		
	Kaygısız	101	2,93	0,88	Toplam	680,816	982			

Tablo 4.18.'e göre ortaöğretim öğrencilerinin gelecek kaygısı durumu ile akademik stresin ilk alt boyutu olan "Aile-Öğretmen Beklentileri" arasında anlamlı farklılık vardır [$F_{2,980} = 27,460$; $p < .05$]. Varyansların eşitliği sağlandığı için (Homojenlik $p > 0,05$) post-hoc testlerinden Tukey gruplar arasındaki anlamlı farkın tespiti için kullanılmıştır. Tukey testi sonuçlarına bakıldığında gelecekte kaygı duyan öğrencilerle ($\bar{X}_{\text{kaygılı}}=3,44$) gelecekte kısmen kaygılı öğrenciler ($\bar{X}_{\text{kısmen}}=3,16$) gelecekte kaygısız öğrenciler ($\bar{X}_{\text{kaygısız}}=2,69$) arasında anlamlı farklılık vardır. Anlamlı farklılık gelecekte kaygılı ve kısmen kaygılı öğrenciler lehinedir. Anlamlı farkın etki büyüklüğü için hesaplanan Eta Kare Değerine göre ($\eta^2= 0,05$) varyansın %5'i öğrencilerin gelecekte kaygı durumu ile açıklanmaktadır.

Ortaöğretim öğrencilerinin gelecek kaygısı durumu ile akademik stresin ikinci alt boyutu olan "Kendine İlişkin Beklentiler" arasında anlamlı farklılık vardır [$F_{2,980} = 40,734$; $p < .05$]. Tukey testi sonuçlarına bakıldığında gelecekte kaygı duyan öğrencilerle ($\bar{X}_{\text{kaygılı}}=3,98$) gelecekte kısmen kaygılı öğrenciler ($\bar{X}_{\text{kısmen}}=3,65$) gelecekte kaygısız öğrenciler ($\bar{X}_{\text{kaygısız}}=3,23$) arasında anlamlı farklılık vardır. Anlamlı farklılık gelecekte kaygılı ve kısmen kaygılı öğrenciler lehinedir. Anlamlı farkın etki büyüklüğü için hesaplanan Eta Kare Değerine göre ($\eta^2= 0,07$) varyansın %7'si öğrencilerin gelecekte kaygı durumu ile açıklanmaktadır.

Ortaöğretim öğrencilerinin gelecek kaygısı durumu ile akademik stresin genel ortalaması arasında anlamlı farklılık vardır [$F_{2,980} = 43,755$; $p < .05$]. Tukey testi sonuçlarına bakıldığında gelecekte kaygı duyan öğrencilerle ($\bar{X}_{\text{kaygılı}}=3,68$) gelecekte kısmen kaygılı öğrenciler ($\bar{X}_{\text{kısmen}}=3,38$) gelecekte kaygısız öğrenciler

($\bar{X}_{\text{kaygısız}}=2,93$) arasında anlamlı farklılık vardır. Anlamlı farklılık gelecekte kaygılı ve kısmen kaygılı öğrenciler lehinedir. Anlamlı farkın etki büyüklüğü için hesaplanan Eta Kare Değerine göre ($\eta^2= 0,08$) varyansın %8'i öğrencilerin gelecekte kaygı durumu ile açıklanmaktadır.

4.3.3. Fark Testlerine İlişkin Bulgular (Okul Tükenmişliği)

4.3.3.1. Cinsiyet Değişkeni ile İlgili Bulgular

Tablo 4.19'da ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyetleri ile okul tükenmişliği arasındaki farklılığını gösteren bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4. 19. Okul Tükenmişliğinin Öğrencilerin Cinsiyetleri Yönünden Farklılığını Gösteren t-Testi Sonuçları

<i>Değişkenler</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Cohen's d</i>
Duygusal Tükenmişlik	Kız	522	1,59	0,63	981	5,129	.00	0,32
	Erkek	461	1,37	0,71				
Duyarsızlaşma	Kız	522	1,53	0,88	981	0,085	.93	-
	Erkek	461	1,52	0,94				
Düşük Başarı Hissi	Kız	522	1,59	0,85	981	3,526	.00	0,22
	Erkek	461	1,39	0,92				
Okul Tükenmişliği (Genel)	Kız	522	1,57	0,67	981	3,198	.00	0,19
	Erkek	461	1,43	0,74				

Tablo 4.19'a göre ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyetleri ile okul tükenmişliğinin ilk alt boyutu olan "Duygusal Tükenmişlik" arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır [$t(981)= 5,129$; $p<0,05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında erkek öğrencilerin ($\bar{X}_{\text{erkek}}=1,37$) ortalamasının kız öğrencilerin ortalamasından ($\bar{X}_{\text{kız}}=1,59$) anlamlı şekilde daha düşük olduğu görülmektedir. Diğer ifade ile anlamlı farklılık kız öğrenciler lehinedir. Anlamlı farklılık için hesaplanan etki büyüklüğü değerine göre (Cohen's $d= 0,32$) düşük düzeyde bir etki söz konusudur. Ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyetleri ile okul tükenmişliğinin ikinci alt boyutu olan "Duyarsızlaşma" arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur [$t(981)= 0,085$; $p>0,05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında erkek öğrencilerin ($\bar{X}_{\text{erkek}}=1,52$) ortalamasının kız öğrencilerin ortalamasıyla ($\bar{X}_{\text{kız}}=1,53$) neredeyse eşit olduğu görülmektedir.

Ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyetleri ile okul tükenmişliğinin üçüncü alt boyutu olan “Düşük Başarı Hissi” arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır [t(981)= 3,526; p<0,05]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında erkek öğrencilerin ($\bar{X}_{\text{erkek}}=1,39$) ortalamasının kız öğrencilerin ortalamasından ($\bar{X}_{\text{kız}}=1,59$) anlamlı şekilde daha düşük olduğu görülmektedir. Diğer ifade ile anlamlı farklılık kız öğrenciler lehinedir. Anlamlı farklılık için hesaplanan etki büyüklüğü değerine göre (Cohen’s d= 0,22) düşük düzeyde bir etki söz konusudur. Ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyetleri ile okul tükenmişliğinin genel ortalama puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır [t(981)= 3,198; p<0,05]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında erkek öğrencilerin ($\bar{X}_{\text{erkek}}=1,43$) ortalamasının kız öğrencilerin ortalamasından ($\bar{X}_{\text{kız}}=1,57$) anlamlı şekilde daha düşük olduğu görülmektedir. Anlamlı farklılık kız öğrenciler lehinedir ve kız öğrencilerin okul tükenmişliği daha fazladır. Anlamlı farklılık için hesaplanan etki büyüklüğü değerine göre (Cohen’s d= 0,19) okul tükenmişliği üzerinde cinsiyet değişkeninin düşük düzeyde bir etkisi söz konusudur.

4.3.3.2. Sınıf Düzeyi Değişkeni ile İlgili Bulgular

Tablo 4.20’de araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin sınıf düzeyleri ile okul tükenmişliği arasındaki farkı gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4. 20. Okul Tükenmişliği ile Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul Türleri Arasındaki Farkı Gösteren ANOVA Sonuçları

Alt Boyut	Betimsel Veriler				ANOVA Sonuçları					
	Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Duygusal Tükenmişlik	Dokuz	285	1,39	0,68	Gr. Arası	11,970	3	3,990	8,712	.00
	On	303	1,43	0,64	Grup İçi	448,374	979	0,458		
	On Bir	269	1,56	0,67	Toplam	460,344	982			
	On İki	129	1,72	0,72						
Duyarsızlaşma	Dokuz	285	1,39	0,93	Gr. Arası	15,099	3	5,033	6,178	.00
	On	303	1,52	0,87	Grup İçi	797,588	979	0,815		
	On Bir	269	1,54	0,89	Toplam	812,687	982			
	On İki	129	1,81	0,91						
Düşük Başarı Hissi	Dokuz	285	1,40	0,93	Gr. Arası	5,320	3	1,773	2,235	.08
	On	303	1,54	0,87	Grup İçi	776,889	979	0,794		
	On Bir	269	1,50	0,86	Toplam	782,209	982			
	On İki	129	1,61	0,87						
Okul Tükenmişliği (Genel)	Dokuz	285	1,39	0,73	Gr. Arası	10,220	3	3,407	6,868	.00
	On	303	1,49	0,67	Grup İçi	485,634	979	0,496		
	On Bir	269	1,54	0,68	Toplam	495,854	982			
	On İki	129	1,72	0,74						

Tablo 4.20.'ye göre ortaöğretim öğrencilerinin sınıf düzeyleri ile okul tükenmişliğinin ilk alt boyutu olan “Duygusal Tükenmişlik” arasında anlamlı farklılık vardır [$F_{3,979} = 8,712$; $p < .05$]. Varyansların eşitliği sağlandığı için (Homojenlik $p > 0,05$) post-hoc testlerinden Tukey gruplar arasındaki anlamlı farkın tespiti için kullanılmıştır. Tukey testi sonuçlarına bakıldığında dokuzuncu sınıftaki öğrencilerle ($\bar{X}_9=1,39$) on birinci sınıftaki öğrenciler ($\bar{X}_{11}=1,56$) ve on ikinci sınıftaki öğrenciler ($\bar{X}_{12}=1,72$) arasında anlamlı farklılık vardır. Anlamlı farklılık on birinci ve on ikinci sınıftaki öğrenciler lehinedir. Anlamlı farkın etki büyüklüğü için hesaplanan Eta Kare Değerine göre ($\eta^2= 0,02$) varyansın %2'si öğrencilerin sınıf düzeyi ile açıklanmaktadır.

Ortaöğretim öğrencilerinin sınıf düzeyleri ile okul tükenmişliğinin ikinci alt boyutu olan “Duyarsızlaşma” arasında anlamlı farklılık vardır [$F_{3,979} = 6,178$; $p < .05$]. Varyansların eşitliği sağlandığı için (Homojenlik $p > 0,05$) post-hoc testlerinden Tukey gruplar arasındaki anlamlı farkın tespiti için kullanılmıştır. Tukey testi sonuçlarına bakıldığında dokuzuncu sınıftaki öğrencilerle ($\bar{X}_9=1,39$) on ikinci sınıftaki öğrenciler ($\bar{X}_{12}=1,81$) ve onuncu sınıftaki öğrencilerle ($\bar{X}_{10}=1,52$) on ikinci sınıftaki öğrenciler ($\bar{X}_{12}=1,81$) arasında anlamlı farklılık vardır. Anlamlı farklılık on ikinci sınıftaki öğrenciler lehinedir. Anlamlı farkın etki büyüklüğü için hesaplanan Eta Kare Değerine göre ($\eta^2= 0,01$) varyansın %1'i öğrencilerin sınıf düzeyi ile açıklanmaktadır.

Ortaöğretim öğrencilerinin sınıf düzeyleri ile okul tükenmişliğinin üçüncü alt boyutu olan “Düşük Başarı Hissi” arasında anlamlı farklılık yoktur [$F_{3,979} = 2,235$; $p > .05$]. Aritmetik ortalamalara göre en yüksek değer onuncu sınıftaki öğrencilerde ($\bar{X}_{10}=1,54$) iken en düşük değer dokuzuncu sınıftaki öğrencilerdedir ($\bar{X}_9=1,30$).

Ortaöğretim öğrencilerinin sınıf düzeyleri ile okul tükenmişliğinin genel ortalama puanı arasında anlamlı farklılık vardır [$F_{3,979} = 6,868$; $p < .05$]. Varyansların eşitliği sağlandığı için (Homojenlik $p > 0,05$) post-hoc testlerinden Tukey gruplar arasındaki anlamlı farkın tespiti için kullanılmıştır. Tukey testi sonuçlarına bakıldığında dokuzuncu sınıftaki öğrencilerle ($\bar{X}_9=1,39$) on ikinci sınıftaki öğrenciler ($\bar{X}_{12}=1,72$) ve onuncu sınıftaki öğrencilerle ($\bar{X}_{10}=1,49$) on ikinci sınıftaki öğrenciler ($\bar{X}_{12}=1,72$) arasında anlamlı farklılık vardır. Anlamlı farklılık on ikinci sınıftaki

öğrenciler lehinedir. Anlamlı farkın etki büyüklüğü için hesaplanan Eta Kare Değerine göre ($\eta^2 = 0,02$) varyansın %2'si öğrencilerin sınıf düzeyi ile açıklanmaktadır.

4.3.3.3. Not Ortalaması Değişkeni ile İlgili Bulgular

Tablo 4.21'de araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin not ortalamaları ile okul tükenmişliği arasındaki farkı gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4. 21. Okul Tükenmişliği ile Ortaöğretim Öğrencilerinin Not Ortalaması Arasındaki Farkı Gösteren ANOVA Sonuçları

Alt Boyut	Betimsel Veriler				ANOVA Sonuçları					
	Not Ortalaması	N	\bar{X}	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Duygusal Tükenmişlik	65-75	37	1,70	0,60	Gr. Arası	3,818	2	1,909	4,098	.01
	76-85	184	1,58	0,63	Grup İçi	456,526	980	0,466		
	86-100	762	1,46	0,69	Toplam	460,344	982			
Duyarsızlaşma	65-75	37	2,05	0,70	Gr. Arası	20,410	2	10,205	12,623	.00
	76-85	182	1,71	0,86	Grup İçi	792,277	980	0,808		
	86-100	762	1,46	0,91	Toplam	812,687	982			
Düşük Başarı Hissi	65-75	37	2,15	0,63	Gr. Arası	25,814	2	12,907	16,723	.00
	76-85	184	1,68	0,87	Grup İçi	756,395	980	0,772		
	86-100	762	1,42	0,88	Toplam	782,209	982			
Okul Tükenmişliği (Genel)	65-75	37	1,92	0,50	Gr. Arası	12,207	2	6,104	12,367	.00
	76-85	184	1,64	0,66	Grup İçi	783,647	980	0,494		
	86-100	762	1,45	0,71	Toplam	495,854	982			

Tablo 4.21.'e göre ortaöğretim öğrencilerinin not ortalaması ile okul tükenmişliğinin ilk alt boyutu olan "Duygusal Tükenmişlik" arasında anlamlı farklılık vardır [$F_{2,980} = 4,098$; $p < .05$]. Varyansların eşitliği sağlandığı için (Homojenlik $p > 0,05$) post-hoc testlerinden Tukey gruplar arasındaki anlamlı farkın tespiti için kullanılmıştır. Tukey testi sonuçlarına bakıldığında not ortalaması 65-75 arasında olan öğrencilerle ($\bar{X}_{65-75} = 1,39$) not ortalaması 86-100 arasında olan öğrenciler ($\bar{X}_{86-100} = 1,46$) arasında anlamlı farklılık vardır. Anlamlı farklılık not ortalaması 65-75 arasında olan öğrenciler lehinedir. Diğer anlatımla bu gruptaki öğrencilerin "Duygusal Tükenmişlik" düzeyi daha yüksektir. Anlamlı farkın etki büyüklüğü için hesaplanan Eta Kare Değerine göre ($\eta^2 = 0,08$) varyansın %0,08'i öğrencilerin not ortalaması ile açıklanmaktadır. Ortaöğretim öğrencilerinin not ortalaması ile okul tükenmişliğinin ikinci alt boyutu olan "Duyarsızlaşma" arasında anlamlı farklılık vardır [$F_{2,980} = 12,623$; $p < .05$]. Tukey testi sonuçlarına bakıldığında not ortalaması 65-75 arasında olan öğrencilerle ($\bar{X}_{65-75} = 2,05$) not ortalaması 86-100 arasında olan öğrenciler ($\bar{X}_{86-100} = 1,46$) arasında anlamlı farklılık vardır. Anlamlı farklılık not ortalaması 65-75

arasında olan öğrenciler lehinedir. Diğer anlatımla bu gruptaki öğrencilerin “Duygusal Tükenmişlik” düzeyi daha yüksektir. Anlamlı farkın etki büyüklüğü için hesaplanan Eta Kare Değerine göre ($\eta^2= 0,02$) varyansın %2’si öğrencilerin not ortalaması ile açıklanmaktadır.

Ortaöğretim öğrencilerinin not ortalaması ile okul tükenmişliğinin üçüncü alt boyutu olan “Düşük Başarı Hissi” arasında anlamlı farklılık vardır [$F_{2,980} = 16,723$; $p<.05$]. Tukey testi sonuçlarına bakıldığında not ortalaması 65-75 arasında olan öğrencilerle ($\bar{X}_{65-75}=2,15$) not ortalaması 86-100 arasında olan öğrenciler ($\bar{X}_{86-100}=1,42$) arasında anlamlı farklılık vardır. Anlamlı farklılık not ortalaması 65-75 arasında olan öğrenciler lehinedir. Diğer anlatımla bu gruptaki öğrencilerin “Duygusal Tükenmişlik” düzeyi daha yüksektir. Anlamlı farkın etki büyüklüğü için hesaplanan Eta Kare Değerine göre ($\eta^2= 0,03$) varyansın %3’ü öğrencilerin not ortalaması ile açıklanmaktadır. Ortaöğretim öğrencilerinin not ortalaması ile okul tükenmişliğinin genel ortalama puanı arasında anlamlı farklılık vardır [$F_{2,980} = 12,367$; $p<.05$]. Tukey testi sonuçlarına bakıldığında not ortalaması 65-75 arasında olan öğrencilerle ($\bar{X}_{65-75}=1,92$) not ortalaması 86-100 arasında olan öğrenciler ($\bar{X}_{86-100}=1,45$) arasında anlamlı farklılık vardır. Anlamlı farklılık not ortalaması 65-75 arasında olan öğrenciler lehinedir. Diğer anlatımla bu gruptaki öğrencilerin “Duygusal Tükenmişlik” düzeyi daha yüksektir. Anlamlı farkın etki büyüklüğü için hesaplanan Eta Kare Değerine göre ($\eta^2= 0,02$) varyansın %2’si öğrencilerin not ortalaması ile açıklanmaktadır.

4.3.3.4. Günlük Ders Çalışma Süresi Değişkeni ile İlgili Bulgular

Tablo 4.22’de araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin çalışmaya ayırdıkları süre ile okul tükenmişliği arasındaki farkı gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4. 22. Okul Tükenmişliği ile Ortaöğretim Öğrencilerinin Çalışmaya Ayırdıkları Günlük Ortalama Süre Arasındaki Farkı Gösteren ANOVA Sonuçları

Alt Boyut	Betimsel Veriler				ANOVA Sonuçları					
	Çalışma Süresi	N	\bar{X}	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Duygusal Tükenmişlik	Hiç	104	1,66	0,68	Gr. Arası	4,693	3	1,564	3,361	.01
	1-2 Saat	536	1,48	0,66	Grup İçi	455,651	979	0,465		
	3-4 Saat	289	1,42	0,70	Toplam	460,344	982			
	5+ Saat	54	1,57	0,73						
Duyarsızlaşma	Hiç	104	2,15	0,90	Gr. Arası	66,028	3	22,009	28,858	.00
	1-2 Saat	536	1,56	0,86	Grup İçi	746,659	979	0,763		
	3-4 Saat	289	1,23	0,87	Toplam	812,687	982			
	5+ Saat	54	1,55	0,90						
Düşük Başarı Hissi	Hiç	104	1,87	0,90	Gr. Arası	27,911	3	9,304	12,075	.00
	1-2 Saat	536	1,53	0,88	Grup İçi	754,298	979	0,770		
	3-4 Saat	289	1,29	0,84	Toplam	782,209	982			
	5+ Saat	54	1,55	0,88						
Okul Tükenmişliği (Genel)	Hiç	104	1,87	0,69	Gr. Arası	23,001	3	7,667	15,874	.00
	1-2 Saat	536	1,52	0,68	Grup İçi	472,853	979	0,483		
	3-4 Saat	289	1,33	0,70	Toplam	495,854	982			
	5+ Saat	54	1,56	0,73						

Tablo 4.22.'ye göre ortaöğretim öğrencilerinin günlük ortalama çalışma süresi ile okul tükenmişliğinin ilk alt boyutu olan “Duygusal Tükenmişlik” arasında anlamlı farklılık vardır [$F_{3,979} = 3,361$; $p < .05$]. Varyansların eşitliği sağlandığı için (Homojenlik $p > 0,05$) post-hoc testlerinden Tukey gruplar arasındaki anlamlı farkın tespiti için kullanılmıştır. Tukey testi sonuçlarına bakıldığında günlük çalışma süresi hiç olan öğrencilerle ($\bar{X}_{hiç} = 1,66$) günlük çalışma süresi ortalama 3-4 saat olan öğrenciler ($\bar{X}_{3-4 \text{ saat}} = 1,42$) arasında anlamlı farklılık vardır. Anlamlı farklılık günlük çalışma süresi hiç olan öğrenciler lehinedir. Diğer anlatımla bu gruptaki öğrencilerin “Duygusal Tükenmişlik” düzeyi daha yüksektir. Anlamlı farkın etki büyüklüğü için hesaplanan Eta Kare Değerine göre ($\eta^2 = 0,01$) varyansın %0,01’i öğrencilerin günlük ortalama çalışma süreleri ile açıklanmaktadır.

Ortaöğretim öğrencilerinin günlük ortalama çalışma süresi ile okul tükenmişliğinin ikinci alt boyutu olan “Duyarsızlaşma” arasında anlamlı farklılık vardır [$F_{3,979} = 28,858$; $p < .05$]. Tukey testi sonuçlarına bakıldığında günlük çalışma süresi hiç olan öğrencilerle ($\bar{X}_{hiç} = 2,15$), günlük ortalama çalışma süresi 1-2 saat ($\bar{X}_{1-2 \text{ saat}} = 1,56$) günlük çalışma süresi ortalama 3-4 saat olan öğrenciler ($\bar{X}_{3-4 \text{ saat}} = 1,23$) ve günlük ortalama çalışma süresi 5+ saat ($\bar{X}_{5+ \text{ saat}} = 1,55$) arasında anlamlı farklılık vardır. Anlamlı farklılık günlük çalışma süresi hiç olan öğrenciler lehinedir. Diğer anlatımla

bu gruptaki öğrencilerin “Duyarsızlaşma” düzeyi daha yüksektir. Anlamlı farkın etki büyüklüğü için hesaplanan Eta Kare Değerine göre ($\eta^2= 0,08$) varyansın %0,08’i öğrencilerin günlük ortalama çalışma süreleri ile açıklanmaktadır.

Ortaöğretim öğrencilerinin günlük ortalama çalışma süresi ile okul tükenmişliğinin üçüncü alt boyutu olan “Düşük Başarı Hissi” arasında anlamlı farklılık vardır [$F_{3,979} = 12,075$; $p<.05$]. Tukey testi sonuçlarına bakıldığında günlük çalışma süresi hiç olan öğrencilerle ($\bar{X}_{hiç}=1,87$), günlük ortalama çalışma süresi 1-2 saat ($\bar{X}_{1-2\text{ saat}}=1,53$) günlük çalışma süresi ortalama 3-4 saat olan öğrenciler ($\bar{X}_{3-4\text{ saat}}=1,29$) ve günlük ortalama çalışma süresi 5+ saat ($\bar{X}_{5+\text{ saat}}=1,55$) arasında anlamlı farklılık vardır. Anlamlı farklılık günlük çalışma süresi hiç olan öğrenciler lehinedir. Diğer anlatımla bu gruptaki öğrencilerin “Düşük Başarı Hissi” düzeyi daha yüksektir. Anlamlı farkın etki büyüklüğü için hesaplanan Eta Kare Değerine göre ($\eta^2= 0,03$) varyansın %0,03’ü öğrencilerin günlük ortalama çalışma süreleri ile açıklanmaktadır. Ortaöğretim öğrencilerinin günlük ortalama çalışma süresi ile okul tükenmişliğinin genel ortalama puanı arasında anlamlı farklılık vardır [$F_{3,979} = 15,874$; $p<.05$]. Tukey testi sonuçlarına bakıldığında günlük çalışma süresi hiç olan öğrencilerle ($\bar{X}_{hiç}=2,15$), günlük ortalama çalışma süresi 1-2 saat ($\bar{X}_{1-2\text{ saat}}=1,52$) günlük çalışma süresi ortalama 3-4 saat olan öğrenciler ($\bar{X}_{3-4\text{ saat}}=1,33$) ve günlük ortalama çalışma süresi 5+ saat ($\bar{X}_{5+\text{ saat}}=1,56$) arasında anlamlı farklılık vardır. Anlamlı farklılık günlük çalışma süresi hiç olan öğrenciler lehinedir. Diğer anlatımla bu gruptaki öğrencilerin “Okul Tükenmişliği” düzeyi daha yüksektir. Anlamlı farkın etki büyüklüğü için hesaplanan Eta Kare Değerine göre ($\eta^2= 0,05$) varyansın %0,05’i öğrencilerin günlük ortalama çalışma süreleri ile açıklanmaktadır.

4.3.3.5. Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni ile İlgili Bulgular

Tablo 4.23’te araştırmaya katılan ortaöğretim annelerinin eğitim düzeyi ile okul tükenmişliği arasındaki farkı gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4. 23. Okul Tükenmişliği ile Ortaöğretim Öğrencilerinin Annelerinin Eğitim Düzeyi Arasındaki Farkı Gösteren ANOVA Sonuçları

Alt Boyut	Betimsel Veriler				ANOVA Sonuçları					
	Anne Eğitim	N	\bar{X}	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Duygusal Tükenmişlik	İlkokul	198	1,46	0,71	Gr. Arası	0,415	4	0,104	0,220	.93
	Ortaokul	132	1,48	0,63	Grup İçi	459,929	978	0,470		
	Lise	295	1,52	0,68	Toplam	460,344	982			
	Lisans	297	1,49	0,68						
	Lisansüstü	61	1,47	0,71						
Duyarsızlaşma	İlkokul	198	1,50	0,90	Gr. Arası	1,176	4	0,294	0,354	.84
	Ortaokul	132	1,59	0,86	Grup İçi	511,511	978	0,830		
	Lise	295	1,52	0,95	Toplam	812,687	982			
	Lisans	297	1,51	0,88						
	Lisansüstü	61	1,61	0,96						
Düşük Başarı Hissi	İlkokul	198	1,46	0,92	Gr. Arası	1,374	4	0,343	0,430	.79
	Ortaokul	132	1,48	0,85	Grup İçi	780,836	978	0,798		
	Lise	295	1,55	0,90	Toplam	782,209	982			
	Lisans	297	1,48	0,87						
	Lisansüstü	61	1,48	0,93						
Okul Tükenmişliği (Genel)	İlkokul	198	1,47	0,72	Gr. Arası	0,401	4	0,100	0,198	.94
	Ortaokul	132	1,51	0,66	Grup İçi	495,453	978	0,507		
	Lise	295	1,53	0,73	Toplam	495,854	982			
	Lisans	297	1,49	0,69						
	Lisansüstü	61	1,52	0,73						

Tablo 4.23.'e göre ortaöğretim öğrencilerinin annelerinin eğitim düzeyi ile okul tükenmişliğinin ilk alt boyutu olan “Duygusal Tükenmişlik” arasında anlamlı farklılık yoktur [$F_{4,978} = 0,220$; $p > .05$]. Aritmetik ortalamalara göre en yüksek değer annesi lise mezunu olan öğrencilerde ($\bar{X}_{\text{lise}}=1,52$) iken en düşük değer annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerdedir ($\bar{X}_{\text{ilkokul}}=1,30$). Ortaöğretim öğrencilerinin annelerinin eğitim düzeyi ile okul tükenmişliğinin ikinci alt boyutu olan “Duyarsızlaşma” arasında anlamlı farklılık yoktur [$F_{4,978} = 0,354$; $p > .05$]. Aritmetik ortalamalara göre en yüksek değer annesi lisansüstü mezunu olan öğrencilerde ($\bar{X}_{\text{lisansüstü}}=1,61$) iken en düşük değer annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerdedir ($\bar{X}_{\text{ilkokul}}=1,50$).

Ortaöğretim öğrencilerinin annelerinin eğitim düzeyi ile okul tükenmişliğinin üçüncü alt boyutu olan “Düşük Başarı Hissi” arasında anlamlı farklılık yoktur [$F_{4,978} = 0,430$; $p > .05$]. Aritmetik ortalamalara göre en yüksek değer annesi lise mezunu olan öğrencilerde ($\bar{X}_{\text{lise}}=1,55$) iken en düşük değer annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerdedir ($\bar{X}_{\text{ilkokul}}=1,46$). Ortaöğretim öğrencilerinin annelerinin eğitim düzeyi ile okul tükenmişliğinin genel ortalama puanı arasında anlamlı farklılık yoktur [$F_{4,978} = 0,198$; $p > .05$]. Aritmetik ortalamalara göre en yüksek değer annesi lise mezunu olan

öğrencilerde ($\bar{X}_{lise}=1,53$) iken en düşük değer annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerdedir ($\bar{X}_{ilkokul}=1,47$).

4.3.3.6. Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni ile İlgili Bulgular

Tablo 4.24’te araştırmaya katılan ortaöğretim babalarının eğitim düzeyi ile okul tükenmişliği arasındaki farkı gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4. 24. Okul Tükenmişliği ile Ortaöğretim Öğrencilerinin Babalarının Eğitim Düzeyi Arasındaki Farkı Gösteren ANOVA Sonuçları

Alt Boyut	Betimsel Veriler				ANOVA Sonuçları					
	Baba Eğitim	N	\bar{X}	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Duygusal Tükenmişlik	İlkokul	95	1,58	0,68	Gr. Arası	1,826	4	0,456	0,974	.42
	Ortaokul	92	1,45	0,59	Grup İçi	458,518	978	0,469		
	Lise	318	1,52	0,70	Toplam	460,344	982			
	Lisans	384	1,46	0,67						
	Lisansüstü	94	1,48	0,73						
Duyarsızlaşma	İlkokul	95	1,56	0,89	Gr. Arası	2,146	4	0,536	0,647	.63
	Ortaokul	92	1,48	0,87	Grup İçi	810,541	978	0,829		
	Lise	318	1,54	0,93	Toplam	812,687	982			
	Lisans	384	1,49	0,89						
	Lisansüstü	94	1,64	0,94						
Düşük Başarı Hissi	İlkokul	95	1,54	0,92	Gr. Arası	3,206	4	0,801	1,006	.40
	Ortaokul	92	1,36	0,83	Grup İçi	779,004	978	0,797		
	Lise	318	1,55	0,89	Toplam	782,209	982			
	Lisans	384	1,47	0,89						
	Lisansüstü	94	1,53	0,90						
Okul Tükenmişliği (Genel)	İlkokul	95	1,56	0,72	Gr. Arası	1,711	4	0,428	0,846	.49
	Ortaokul	92	1,44	0,61	Grup İçi	494,144	978	0,505		
	Lise	318	1,53	0,73	Toplam	495,854	982			
	Lisans	384	1,47	0,70						
	Lisansüstü	94	1,55	0,74						

Tablo 4.24.’e göre ortaöğretim öğrencilerinin babalarının eğitim düzeyi ile okul tükenmişliğinin ilk alt boyutu olan “Duygusal Tükenmişlik” arasında anlamlı farklılık yoktur [$F_{4,978} = 0,974$; $p > .05$]. Aritmetik ortalamalara göre en yüksek değer babası ilkokul mezunu olan öğrencilerde ($\bar{X}_{ilkokul}=1,58$) iken en düşük değer babası ortaokul mezunu olan öğrencilerdedir ($\bar{X}_{ortaokul}=1,45$). Ortaöğretim öğrencilerinin babalarının eğitim düzeyi ile okul tükenmişliğinin ikinci alt boyutu olan “Duyarsızlaşma” arasında anlamlı farklılık yoktur [$F_{4,978} = 0,647$; $p > .05$]. Aritmetik ortalamalara göre en yüksek değer babası ilkokul mezunu olan öğrencilerde ($\bar{X}_{ilkokul}=1,56$) iken en düşük değer babası ortaokul mezunu olan öğrencilerdedir

($\bar{X}_{\text{ortaokul}}=1,48$). Ortaöğretim öğrencilerinin babalarının eğitim düzeyi ile okul tükenmişliğinin üçüncü alt boyutu olan “Düşük Başarı Hissi” arasında anlamlı farklılık yoktur [$F_{4,978} = 1,006$; $p>.05$]. Aritmetik ortalamalara göre en yüksek değer babası ilkokul mezunu olan öğrencilerde ($\bar{X}_{\text{lise}}=1,55$) iken en düşük değer babası ortaokul mezunu olan öğrencilerdedir ($\bar{X}_{\text{ortaokul}}=1,36$). Ortaöğretim öğrencilerinin babalarının eğitim düzeyi ile okul tükenmişliğinin genel ortalaması arasında anlamlı farklılık yoktur [$F_{4,978} = 0,846$; $p>.05$]. Aritmetik ortalamalara göre en yüksek değer babası ilkokul mezunu olan öğrencilerde ($\bar{X}_{\text{ilkokul}}=1,56$) iken en düşük değer babası ortaokul mezunu olan öğrencilerdedir ($\bar{X}_{\text{ortaokul}}=1,44$).

4.3.3.7. Gelecek Kaygısı Değişkeni ile İlgili Bulgular

Tablo 4.25’te araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin gelecek kaygıları ile akademik stres arasındaki farkı gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4. 25. Okul Tükenmişliği ile Ortaöğretim Öğrencilerinin Gelecek Kaygısı Durumu Arasındaki Farkı Gösteren ANOVA Sonuçları

Alt Boyut	Betimsel Veriler				ANOVA Sonuçları				F	p
	Gelecek Kaygısı	N	\bar{X}	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması		
Duygusal Tükenmişlik	Kaygılı	540	1,70	0,63	Gr. Arası	52,02	2	26,011	62,429	.00
	Kısmen	342	1,25	0,62	Grup İçi	408,32	980	0,417		
	Kaygısız	101	1,20	0,78	Toplam	460,34	982			
Duyarsızlaşma	Kaygılı	540	1,75	0,86	Gr. Arası	61,82	2	30,913	40,347	.00
	Kısmen	342	1,24	0,86	Grup İçi	750,761	980	0,766		
	Kaygısız	101	1,29	0,99	Toplam	812,687	982			
Düşük Başarı Hissi	Kaygılı	540	1,79	0,83	Gr. Arası	105,897	2	52,948	76,724	.00
	Kısmen	342	1,17	0,81	Grup İçi	676,313	980	0,690		
	Kaygısız	101	1,04	0,85	Toplam	782,209	982			
Okul Tükenmişliği (Genel)	Kaygılı	540	1,74	0,64	Gr. Arası	65,552	2	32,776	74,647	.00
	Kısmen	342	1,23	0,64	Grup İçi	430,302	980	0,439		
	Kaygısız	101	1,19	0,78	Toplam	495,854	982			

Tablo 4.25.’e göre ortaöğretim öğrencilerinin gelecek kaygısı durumu ile okul tükenmişliğinin ilk alt boyutu olan “Duygusal Tükenmişlik” arasında anlamlı farklılık vardır [$F_{2,980} = 62,729$; $p<.05$]. Varyansların eşitliği sağlandığı için (Homojenlik $p>0,05$) post-hoc testlerinden Tukey gruplar arasındaki anlamlı farkın tespiti için kullanılmıştır. Tukey testi sonuçlarına bakıldığında gelecek kaygısı olan öğrencilerle ($\bar{X}_{\text{kaygılı}}=1,70$) kısmen kaygılı öğrenciler ($\bar{X}_{\text{kısmen}}=1,25$) ve kaygısız ($\bar{X}_{\text{kaygısız}}=1,20$)

arasında anlamlı farklılık vardır. Anlamlı farklılık gelecekte kaygılı öğrenciler lehinedir. Diğer anlatımla bu gruptaki öğrencilerin “Duygusal Tükenmişlik” düzeyi daha yüksektir. Anlamlı farkın etki büyüklüğü için hesaplanan Eta Kare Değerine göre ($\eta^2 = 0,11$) varyansın %0,11’i öğrencilerin gelecek kaygısı ile açıklanmaktadır. Ortaöğretim öğrencilerinin gelecek kaygısı durumu ile okul tükenmişliğinin ikinci alt boyutu olan “Duyarsızlaşma” arasında anlamlı farklılık vardır [$F_{2,980} = 40,347$; $p < .05$]. Tukey testi sonuçlarına bakıldığında gelecek kaygısı olan öğrencilerle ($\bar{X}_{\text{kaygılı}} = 1,75$) kısmen kaygılı öğrenciler ($\bar{X}_{\text{kısmen}} = 1,24$) ve kaygısız ($\bar{X}_{\text{kaygısız}} = 1,29$) arasında anlamlı farklılık vardır. Anlamlı farklılık gelecekte kaygılı öğrenciler lehinedir. Diğer anlatımla bu gruptaki öğrencilerin “Duyarsızlaşma” düzeyi daha yüksektir. Anlamlı farkın etki büyüklüğü için hesaplanan Eta Kare Değerine göre ($\eta^2 = 0,07$) varyansın %7’si öğrencilerin gelecek kaygısı ile açıklanmaktadır.

Ortaöğretim öğrencilerinin gelecek kaygısı durumu ile okul tükenmişliğinin üçüncü alt boyutu olan “Düşük Başarı Hissi” arasında anlamlı farklılık vardır [$F_{2,980} = 76,724$; $p < .05$]. Tukey testi sonuçlarına bakıldığında gelecek kaygısı olan öğrencilerle ($\bar{X}_{\text{kaygılı}} = 1,79$) kısmen kaygılı öğrenciler ($\bar{X}_{\text{kısmen}} = 1,17$) ve kaygısız ($\bar{X}_{\text{kaygısız}} = 1,04$) arasında anlamlı farklılık vardır. Anlamlı farklılık gelecekte kaygılı öğrenciler lehinedir. Diğer anlatımla bu gruptaki öğrencilerin “Düşük Başarı Hissi” düzeyi daha yüksektir. Anlamlı farkın etki büyüklüğü için hesaplanan Eta Kare Değerine göre ($\eta^2 = 0,13$) varyansın %13’ü öğrencilerin gelecek kaygısı ile açıklanmaktadır. Ortaöğretim öğrencilerinin gelecek kaygısı durumu ile okul tükenmişliğinin genel ortalaması arasında anlamlı farklılık vardır [$F_{2,980} = 74,647$; $p < .05$]. Tukey testi sonuçlarına bakıldığında gelecek kaygısı olan öğrencilerle ($\bar{X}_{\text{kaygılı}} = 1,74$) kısmen kaygılı öğrenciler ($\bar{X}_{\text{kısmen}} = 1,23$) ve kaygısız ($\bar{X}_{\text{kaygısız}} = 1,19$) arasında anlamlı farklılık vardır. Anlamlı farklılık gelecekte kaygılı öğrenciler lehinedir. Diğer anlatımla bu gruptaki öğrencilerin “Okul Tükenmişliği” düzeyi daha yüksektir. Anlamlı farkın etki büyüklüğü için hesaplanan Eta Kare Değerine göre ($\eta^2 = 0,13$) varyansın %13’ü öğrencilerin gelecek kaygısı ile açıklanmaktadır.

4.4.Korelasyon Analizi

Tablo 4. 26’da akademik başarı için ebeveyn baskısı ve akademik stres ve okul tükenmişliği arasındaki Pearson korelasyon analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4. 26. Akademik Başarı İçin Ebeveyn Baskısı ve Akademik Stres ve Okul Tükenmişliği Arasındaki Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

DEĞİŞKENLER		Akademik Başarı İçin Ebeveyn Baskısı	Akademik Stres	Okul Tükenmişliği
Akademik Başarı İçin Ebeveyn Baskısı	<i>r</i>	1	.22**	.33**
	<i>p</i>		0,000	0,000
	<i>N</i>		983	983
Akademik Stres	<i>r</i>		1	.19**
	<i>p</i>			0,000
	<i>N</i>			983
Okul Tükenmişliği	<i>r</i>			1
	<i>p</i>			
	<i>N</i>			

Tablo 4.26'daki analiz sonuçlarına göre ortaöğretim öğrencilerinin başarı için ebeveyn baskısı ile akademik stres arasında pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır ($r=0,22$; $p<0,01$). Diğer anlatımla öğrencilerde akademik başarı için ebeveyn baskısı arttıkça akademik stres düzeyi artmaktadır. Akademik stres arttıkça, başarı baskısı da artmaktadır. Ortaöğretim öğrencilerinin başarı için ebeveyn baskısı ile okul tükenmişliği arasında pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki vardır ($r=0,33$; $p<0,01$). Diğer anlatımla öğrencilerde akademik başarı için ebeveyn baskısı arttıkça okul tükenmişliği de artmaktadır. Okul tükenmişliği arttıkça ebeveyn başarı baskısı da artmaktadır. Akademik stres ile okul tükenmişliği arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı ilişki vardır ($r=0,19$; $p<0,01$). Akademik stres düzeyi arttıkça ortaöğretim öğrencilerinin okul tükenmişliği düzeyi de artmaktadır. Okul tükenmişliği arttıkça, ortaöğretim öğrencilerinin akademik stres düzeyi de artmaktadır.

4.5.Çoklu Regresyon Analizi

Tablo 4. 27'de akademik başarı için ebeveyn baskısı ve akademik stresin okul tükenmişliğini yordamasına ilişkin yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4. 27. Başarı İçin Ebeveyn Baskısı ve Akademik Stresin Okul Tükenmişliğini Yordama Düzeyini Gösteren Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata _B	β	t	p	Kısmi r	İkili r
Sabit	0,580	0,099		5,830	.00		
Ebeveyn Baskısı	0,023	0,002	0,303	9,891	.00	0,301	0,296
Akademik Stres	0,102	0,026	0,119	3,879	.00	0,123	0,116

R = 0.349 R² = 0.122
F (2, 980) = 67,950 p < 0.05
VIF = 1.049; Tolerance Value = 0.953; Durbin-Watson = 1.808

Tablo 4.27’de bağımsız ve yordayıcı değişkenlerin bağımlı değişken olan okul tükenmişliği üzerindeki açıklayıcılık düzeyini gösteren çoklu regresyon analizi sonuçları yer almaktadır. Tüm değişkenler normallik varsayımlarını karşılamakta ve çoklu bağlantısallık sorunu bulunmamaktadır (VIF = 1.049; Durbin-Watson = 1.808; Tolerance değeri = .953). Analiz sonuçlarına göre her iki değişken bir arada iken bağımlı değişken üzerinde anlamlı bir yordama yapmaktadır (R=0.49; R² = 0.122; p<0,05). p değerlerine bakıldığında tüm değişkenlerin ayrı ayrı anlamlı yordama gücüne sahip olduğu görülmektedir.

Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni yordama düzeyi %12,2’dir. Ebeveyn baskısında meydana gelen bir birimlik değişim okul tükenmişliğinde 0,023 birimlik pozitif yönlü değişim meydana getirirken akademik streste meydana gelen bir birimlik değişim okul tükenmişliğinde 0,102 birimlik değişim oluşturmaktadır. β değerlerine göre okul tükenmişliği üzerinde en fazla etkisi olan değişken Ebeveyn Baskısıdır. Ortaya çıkan modele ilişkin gösterim ise regresyon formülüne göre şu şekildedir: Okul Tükenmişliği = 67,950+ 0.023*Başarı İçin Ebeveyn Baskısı + 0,102*Akademik Stres.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölüm, ebeveyn başarı baskısı ile ortaöğretim öğrencilerinin akademik stres ve okul tükenmişliği düzeyleri arasındaki ilişkiye ve çeşitli demografik değişkenlere göre farklılıklarına yönelik ulaşılan bulguların, araştırmanın alt problemlerine ve ilgili alan yazına bağlı olarak tartışılmasını ve bu doğrultuda gerçekleştirilebilecek uygulamalara ve gelecekteki araştırmalara yönelik önerileri kapsamaktadır.

5.1 Tartışma

5.1.1 Birinci Alt Probleme Yönelik Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın birinci alt problemi çerçevesinde “Ortaöğretim öğrencilerinin ebeveyn başarı baskısı, akademik stres ve okul tükenmişliği düzeyi nedir?” sorusuna cevap aranmış ve elde edilen sonuçlar alan yazındaki ilgili araştırmalarla karşılaştırmalı olarak tartışılmıştır.

Araştırma neticesinde elde edilen sonuçlara göre araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin ebeveynlerinden orta düzeyde bir başarı baskısı algıladıkları görülmektedir. Alan yazında öğrencilerin maruz kaldıkları başarı baskısını ve bu baskının öğrenciler üzerindeki etkilerini çeşitli değişkenlere göre inceleyen araştırmalar görülmektedir (Bozdağ, 2022; Ciciolla vd., 2016; Corey ve Chen, 2019; Çamurcu, 2022; Kapıkıran, 2019; Lazaratou vd., 2010; Riley, 2003; Ringeisen ve Raufelder, 2015; Yıldırım, 2023; Zhang vd., 2015; Zhou vd., 2015). Ailelerin yüksek beklentileri ve öğrenciler üzerindeki başarı baskısının fazla olması öğrencileri strese sokmakta, yaşam kalitelerini düşürmekte ve mutsuz olmalarına sebep olmaktadır (Kaya ve Sezgin, 2017). Bu yönüyle değerlendirildiğinde başarı

baskısının öğrencilerin hem akademik yaşantısı hem de ruhsal ve duygusal gelişimleri için önemli bir çalışma alanı olduğu söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre ortaöğretim öğrencilerinin aile-öğretmen beklentileri, kendine ilişkin beklentiler alt boyutları ve akademik stres genel ortalaması düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Buradan hareketle araştırmaya ortaöğretim öğrencilerinin akademik ciddi bir akademik stres yaşadıkları söylenebilir. Alt boyutlar incelendiğinde öğrencilerin kendine ait beklentilerinin üzerlerinde daha çok stres oluşturduğu anlaşılmaktadır. Alan yazında bu araştırmada elde edilen sonuçları destekleyen çalışmalar görülmektedir. Liu ve Lu (2011) tarafından Çinli ortaöğretim öğrencileri ile yapılan çalışmada da öğrencilerin akademik stres düzeylerinin yüksek olduğu ve stresin öğrencilerin gösterdikleri depresif semptomlarla yakından ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Jung ve arkadaşları (2015) da benzer şekilde öğrencilerin akademik stres düzeylerinin yüksek olduğu ve bunun okul tükenmişliğini arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Hamzah da (2020) 204 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirdiği araştırma neticesinde öğrencilerin orta düzeyde bir akademik stres seviyesine sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Barseli ve Sriwahyuningsih 139 öğrenci ile gerçekleştirdikleri araştırmada katılımcıların %41'inin orta düzeyde, %23'ünün yüksek düzeyde ve %5,8'inin çok yüksek düzeyde akademik stres yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Suparmi vd. (2023) çoğu ortaöğretim öğrencisinin öğrenme talepleri, çevre koşulları ve aile sorunları nedeniyle stres yaşadığını ifade etmektedirler. Alan yazında birçok çalışmada da görüldüğü üzere okullarda öğrencilere yönelik gün geçtikçe artan talepler, başarı beklentileri ve bu yöndeki baskılar, rekabet, gelecek kaygısı gibi etmenler ergenlik dönemi çelişkileri içindeki öğrencileri sosyal ve duygusal anlamda olumsuz etkileyebilecek olan akademik strese sebep olabilmektedir (Cengiz vd. 2023).

Araştırmada elde edilen diğer bir sonuca göre araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin orta düzeyde bir okul tükenmişliği yaşadıkları görülmektedir. Lee ve arkadaşlarının (2013) Koreli ergen öğrenciler ile yaptıkları çalışmada da öğrencilerin baskı ve stres seviyelerinin ve buna bağlı olarak okul tükenmişliği düzeylerinin yüksek olduğu ifade edilmektedir. Gündüz (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğrencilerin en çok ders çalışmaktan tükenme boyutunda daha sonra okula ilgi kaybı ve ödev yapmaktan sıkılma boyutlarında tükenmişlik yaşadıkları ortaya konmuştur.

Alan yazında bu çalışmada elde edilen sonucu destekler nitelikte öğrencilerin okul tükenmişliği yaşadığını gösteren çalışmalara rastlamak mümkündür (Cadime vd., 2016; İshak vd., 2013; Jacobs ve Dodd, 2003; Kim vd., 2017; Lin ve Huang, 2013; Özkan, 2019; Parker ve Salmela-Aro, 2011; Salmelo-Aro vd., 2008; Slivar, 2001; Walburg, 2014). Okul tükenmişliği öğrencileri çeşitli olumsuz biçimlerde etkileyebilmektedir. Öğrencilerde yaşadıkları akademik stresin düzeyine de bağlı olarak okul tükenmişliği ile kişiler arası yabancılaşma, akademik performans kaybı, okuldan uzaklaşma, yalnızlık, duygusal tükenme, kişisel sağlık ve esenlik kaybı gibi yaşam kalitesini ciddi anlamda etkileyebilecek olumsuz durumlar görülebilmektedir (Castellanos, 2018).

5.1.2 İkinci Alt Probleme Yönelik Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın ikinci alt problemi çerçevesinde “Çeşitli demografik değişkenlerle ortaöğretim öğrencilerinin ebeveyn başarı baskısı, akademik stres ve okul tükenmişliği düzeyi arasında anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmış ve elde edilen sonuçlar alan yazındaki ilgili araştırmalarla karşılaştırmalı olarak tartışılmıştır. İlk olarak ebeveyn başarı baskısı ile cinsiyet, sınıf düzeyi, günlük ortalama ders çalışma süresi, not ortalaması, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, gelecek kaygısı değişkenleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla uygulanan fark testlerine ilişkin sonuçlar alan yazındaki benzer çalışmalarla karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir:

Bu çalışmada elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin yaşadıkları başarı baskısı cinsiyet değişkenine göre değerlendirildiğinde erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha çok başarı baskısına maruz kaldıkları anlaşılmaktadır. Erkek öğrenciler üzerinde bulunan başarı baskısının toplumumuzun kültürel değerleri çerçevesinde erkek evlatlardan kızlara oranla ailelerin daha yüksek beklentiler içerisinde olması gösterilebilir. Türk kültüründe erkek, soyun ve ailenin devamının teminatı olarak değerlendirildiğinden ailenin varlığını sürdürebilmesi erkek çocukların gelişimiyle doğru orantılı olarak algılanmaktadır. Bu da ailelerin erkek çocuklarından kızlarına oranla daha yüksek beklentiler içine girmelerine ve onlara daha fazla baskı uygulamalarına neden olabilmektedir. Ayrıca toplumun büyük kesiminde evin geçim görevinin erkeğin sorumluluğu olduğu inancı hakimdir. Bu sebeple aileler erkeklerin

kızlara oranla daha başarılı olarak geçimlerini sağlayacak bir işe sahip olma durumunu bir zorunluluk olarak gördüğünden erkekler üzerinde daha fazla baskı kurabilirler. Alan yazın incelediğinde erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla daha fazla başarı baskısı hissettiklerini destekleyen çalışmalara rastlamak mümkündür. Yıldırım'ın (2023) ergenlerde ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteğiyle yaşam doyumu arasındaki ilişkide bilişsel çarpıtmaların aracılık rolünü incelediği çalışmasında erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla daha fazla ebeveyn başarı baskısı hissettiği ortaya konmuş olup bu çalışmadaki sonuçlarla örtüşmektedir. Çamurcu (2022) ergenlerde kişilik özellikleri ve algılanan ebeveyn akademik başarı baskısı ile psikolojik istismar arasındaki ilişkileri incelediği çalışmasında benzer şekilde erkek öğrencilerin algıladıkları ebeveyn başarı baskısının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Riley (2003) tarafından Çinli 997 ortaöğretim öğrencisiyle yapılan çalışmada erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla ebeveyn başarı baskısına maruz kaldığı ortaya konmuştur. Kapıkıran'ın (2016) çalışmasında da benzer şekilde erkeklerin kızlardan daha çok anne ve baba başarı baskısına maruz kaldıkları ifade edilmiştir. Ringeisen ve Raufelder (2015) ergenlerin ebeveynlerinden gördükleri destek ya da baskının sınav kaygısı ve cinsiyete özgü ilişkilerini inceledikleri çalışmada erkeklerin kızlara kıyasla önemli ölçüde daha fazla anne ve baba baskısı algıladığını ortaya koymuştur. Alan yazında bu çalışmada elde edilen sonuçlarla uyumsuz çalışmalar da yer almaktadır. Örneğin Zhang ve arkadaşlarının (2015) Çinli ergen öğrencilerle yaptıkları ve başarı baskısı ile kronik ağrılar arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışma sonucunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre baskıya bağlı olarak daha fazla kronik ağrı bildirdikleri ifade edilmiştir. Bu araştırmaya göre kız öğrenciler akademik baskıyı erkek öğrencilere göre daha yoğun hissetmektedirler.

Ortaöğretim öğrencilerinin sınıf düzeyleri ile başarı için ebeveyn baskısı arasında anlamlı farklılık vardır. Baskı en yüksek onuncu sınıfta görülürken sırasıyla dokuzuncu, on birinci ve on ikinci sınıf şeklinde azalarak devam etmektedir. Ortaöğretim öğrencilerinin baskıyı en çok onuncu sınıfta hissetmeleri, dokuzuncu sınıfın hem kendileri hem ebeveynleri açısından bir adaptasyon dönemi olarak diğer sınıflara göre daha beklentiden uzak bir dönem olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Onuncu sınıfla beraber hem aile hem öğrenci üniversite sınavı ile biten sürece adım atmaktadır denebilir. Sınava yönelik hazırlıkların başladığı, eksiklerin

tespit edilerek planlamaların yapıldığı başlangıç niteliğindeki bir dönem olarak onuncu sınıf öğrenci üzerinde baskının yoğunlaşmasıyla karşımıza çıkmaktadır. On birinci ve on ikinci sınıflarda ise onuncu sınıfta yapılan planlamanın neticesinde görev, sorumluluk ve beklentilerin daha net olduğu bir dönem olduğundan baskının zamanla azaldığı değerlendirilmektedir. İkinci olarak da onuncu sınıfta öğrencilerin seçtikleri branşlara göre öğrenim hayatlarına devam etmeleri bir etmen olarak gösterilebilir. Özellikle seçilecek bölüm konusunda öğrenci ile aile aynı fikirde olmadığına yaşanan çatışmada ailenin baskıcı bir tutum takındığı karşılaşılan bir durumdur. Bu seçim süreci öğrencilerin en çok onuncu sınıfta baskıyı hissetmelerine neden olan etmenlerden biri olabilir. Alan yazında, elde edilen sonuçları destekleyen çalışmalara rastlanmaktadır. Çamurcu'nun (2022) sonuçları da en fazla ebeveyn başarı baskısının onuncu sınıfta gerçekleştiğini desteklemektedir. Alan yazında bu çalışmada elde edilen sonuçlarla uyumsuz çalışmalar da yer almaktadır. Lazaratou vd. (2010) ebeveyn başarı baskısının ortaöğretim öğrencilerinde görülen depresif semptomların sıklığı ile ilişkisini inceledikleri çalışmada özellikle erkek öğrencilerin lisenin ilk yıllarında daha rahat iken on ikinci sınıfta en yoğun şekilde baskıya maruz kalarak daha fazla depresif semptom gösterdiklerini ifade etmektedirler.

Ortaöğretim öğrencilerinin günlük ortalama çalışma süreleri ile başarı için ebeveyn baskısı arasında anlamlı farklılık vardır. Başarı baskısı en çok hiç ders çalışmayan öğrenciler üzerinde görülürken ders çalışma süresi arttıkça öğrenciler üzerindeki başarı baskısının azaldığı görülmektedir. Öğrenciler günlük ders çalışma sürelerini arttırdıkça ebeveynlerinin beklentilerine uygun davrandıkları ve ebeveynlerin de baskıyı azalttıkları söylenebilir. Alan yazında günlük ders çalışma süresi ile başarı baskısı arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda bu çalışmada elde edilen veriler alan yazın için önemli görülmektedir.

Ortaöğretim öğrencilerinin not ortalamaları ile başarı için ebeveyn baskısı arasında anlamlı farklılık vardır. Başarı baskısı en çok not ortalaması düşük olan 65-75 arası öğrencilerde görülürken not ortalaması yükseldikçe öğrenciler üzerindeki başarı baskısının azaldığı görülmektedir. Öğrencilerin notları ile akademik başarılarının ölçüldüğü ve notlardaki yükselişin ebeveynlerdeki tatmin duygusunu arttırarak baskıyı azaltmalarına neden olduğu ifade edilebilir. Kapıkıran (2016) tarafından geliştirilen Ebeveyn Başarı Baskısı ve Desteği Ölçeği çalışmalarında da

ebeveyn başarı baskısı ile öğrenci notları arasında negatif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Baskı, notları düşük olan öğrenciler tarafından daha fazla hissedilmektedir. Çamurcu'nun (2022) çalışmasında ise farklı olarak ortaöğretim öğrencilerinin okul başarı ortalamaları ile ebeveyn başarı baskısı algı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur.

Ortaöğretim öğrencilerinin annelerinin eğitim düzeyi ile başarı için ebeveyn baskısı arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Anlamlı farklılığın bulunmama sebebi olarak araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin mezuniyet düzeylerinin özellikle ortaöğretim ve lisans mezuniyet derecesinde toplanarak homojen bir dağılım göstermemesi olarak düşünülmektedir. Aritmetik ortalamalara göre değerlendirildiğinde ise en yüksek baskı düzeyi annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerde iken en düşük baskı annesi lisansüstü mezunu olan öğrencilerdedir. Çamurcu'nun (2022) çalışmasında da benzer olarak öğrencilerin anne öğrenim düzeyleri ile ebeveyn başarı baskısı algı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır.

Ortaöğretim öğrencilerinin babalarının eğitim düzeyi ile başarı için ebeveyn baskısı arasında anlamlı farklılık yoktur. Anlamlı farklılığın bulunmama sebebi olarak anne eğitim düzeyinde olduğu gibi araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının mezuniyet düzeylerinin özellikle ortaöğretim ve lisans mezuniyet derecesinde toplanarak homojen bir dağılım göstermemesi olarak düşünülmektedir. Aritmetik ortalamalara göre en yüksek baskı düzeyi babası ortaöğretim mezunu olan öğrencilerde iken en düşük baskı babası lisansüstü mezunu olan öğrencilerdedir. Çamurcu'nun (2022) çalışmasında da benzer olarak öğrencilerin baba öğrenim düzeyleri ile ebeveyn başarı baskısı algı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır.

Ortaöğretim öğrencilerinin gelecek kaygısı durumu ile başarı için ebeveyn baskısı arasında anlamlı farklılık vardır. Başka anlatımla ebeveyn baskısı geleceğinden kaygı duyan öğrenciler üzerinde anlamlı şekilde daha fazladır. Ailelerin yüksek beklentilerinin öğrenciler üzerinde olumsuz etkileri vardır. Öğrenciler ebeveynlerinin yüksek beklentilerini karşılayabilmek için çalışmakta, onları hayal kırıklığına uğratmamak için strese girmektedir. Öğrencilerde beklentileri karşılayamama endişesi

zamanla kaygıya dönmektedir (Genç, 2016). Ailelerin çocuklarını motive etmek adına yaptıkları başarı baskısı zamanla kendini öğrenciler üzerinde gelecek kaygısı olarak gösterebilmektedir. Özellikle otoriter ve baskıcı ailelerin çocuklarının kaygı düzeyi, demokratik ve anlayışlı ailelerin çocuklarının kaygı düzeyinin çok üzerinde olması (Kula ve Saraç, 2016) bu kritik dönemde ailelerin çocuklarına karşı tutumlarının ne denli önemli olduğunu göstermektedir.

İkinci olarak akademik stres ile cinsiyet, sınıf düzeyi, günlük ortalama ders çalışma süresi, not ortalaması, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, gelecek kaygısı değişkenleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla uygulanan fark testlerine ilişkin sonuçlar alan yazındaki benzer çalışmalarla karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. Ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyetleri ile akademik stresin aile-öğretmen beklentileri, kendine ilişkin beklentiler alt boyutları ve akademik stresin genel ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır. Elde edilen sonuçlara göre kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha yüksek akademik stres yaşamaktadır. Öğrenciler özellikle ortaöğretim kademesinin sonunda girecek oldukları üniversite sınavı sonuçlarına bağlı olarak büyük oranda hayatlarının kalan kısımlarında ne iş yapacaklarını ve dolayısıyla hangi şartlarda ve hangi statüde hayatlarını devam ettireceklerini şekillendirdiklerinden bu sınavı bir dönüm noktası olarak görmektedirler. Özellikle kız çocuklarının yetiştirilme tarzına da bağlı olarak erkek çocuklarına göre daha aileye bağımlı yetişmeleri, istedikleri hayata ulaşma noktasında zihinlerinde bu sınavı en büyük faktör haline getirmelerine neden olabilmektedir. Bu durumun da kız öğrenciler üzerinde erkek öğrencilere oranla daha fazla akademik strese sebep olabileceği düşünülmektedir. Alan yazında bu araştırmada elde edilen sonuçları destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin Dereli'nin (2021) sonuçlarına göre de kız öğrencilerin akademik stres seviyesi erkek öğrencilere göre yüksektir. Macit (2017) tarafından yürütülen çalışma da bu çalışma sonuçlarını destekleyerek kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha yüksek stres yaşadıklarını göstermektedir.

Khanekeshi ve Basavarajappa (2012) kız öğrencilerin stres düzeylerinin daha yüksek olduğunu ve depresyona erkek öğrencilere göre daha meyilli olduklarını ifade etmiştir. Yapılan çalışmaların büyük kısmında kız öğrencilerin akademik stres düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülse de farklı sonuçlar da

ortaya konmuştur. Öztaş'ın (2022) çalışmasında cinsiyet ile akademik stresin aile/öğretmen beklentileri alt boyutunda anlamlı bir ilişki bulunmazken kendine ilişkin beklentiler alt boyutunda kızlar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Liu ve Lu (2011) tarafından Çinli ortaöğretim öğrencileri ile yapılan çalışmada kız ve erkek öğrenciler arasında akademik stres açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır. Koyuncu'nun (2015) ve Turaç'ın (2017) çalışmalarında da öğrencilerin cinsiyetleri ile akademik stres düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmazken Şen (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmada bu çalışma sonuçlarından farklı olarak akademik stresin erkek öğrenciler üzerinde daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bayram (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışma da bu araştırmada elde edilen sonuçların aksine erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla daha çok akademik stres yaşadıkları ifade edilmektedir. Murberg ve Bru (2004) tarafından Norveçli 13-16 yaş aralığındaki 531 öğrenciyle gerçekleştirilen çalışmada kızların okul başarısına bağlı olarak erkeklerle göre önemli ölçüde fazla strese sahipken erkeklerin akranlarla yaşanan zorluklar, okul baskısı ve aile/öğretmenlerle yaşanan çatışmalar boyutlarında kızlara göre daha çok stres yaşadıkları bulunmuştur.

Ortaöğretim öğrencilerinin sınıf düzeyi ile akademik stresin ilk alt boyutu olan aile-öğretmen beklentileri ve akademik stres genel ortalaması arasında anlamlı farklılık bulunmazken kendine ilişkin beklentiler alt boyutu arasında anlamlı farklılık vardır. Şen de benzer şekilde aile-öğretmen beklentileri ve akademik stres genel ortalaması boyutlarında anlamlı farklılık bulamazken kendine ilişkin beklentiler alt boyutunda anlamlı farklılık bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Buradan hareketle öğrencilerin akademik stres düzeyini etkileyen asıl etmenlerin kendilerine ilişkin beklentiler bağlamında olduğu söylenebilir. Öğrenciler kendine ilişkin beklentiler alt boyutunda en fazla onuncu sınıfta akademik stres yaşarken en az dokuzuncu sınıfta yaşamaktadır. Onuncu sınıftan sonraki süreç değerlendirildiğinde son üç sınıfta yaşadıkları stres ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu söylenebilir. Bu durum öğrencilerin onuncu sınıfta alan seçimiyle beraber üniversite sınavına da bağlı olarak sorumluluklarının artması ve bunun sonucunda da baskıya maruz kalmaları olabileceği değerlendirilmektedir.

Bayram (2019), sınıf değişkenine göre on ikinci sınıf öğrencilerinin dokuzuncu sınıf öğrencilerine oranla daha yüksek akademik stres düzeyine sahip olduklarını ifade

etmektedir. Bunun sebebi olarak da on ikinci sınıf öğrencilerinin yoğun bir şekilde üniversite sınavına hazırlanmaları olabileceği üzerinde durulmaktadır. Beiter ve arkadaşları (2015) da benzer sonuçlara ulaşarak üst sınıflardaki öğrencilerin alt sınıflara oranla akademik stres düzeylerinin yüksek olduğu ve daha endişeli, depresif kişiler olduklarını belirlemişlerdir. Öztaş (2022) onuncu sınıf öğrencileri ile dokuzuncu sınıf öğrencileri karşılaştırmasında akademik stresin onuncu sınıf öğrencilerinde daha çok görüldüğünü belirtmektedir Alan yazında farklı sonuçlar içeren çalışmalar da görülmektedir. Örneğin Turaç'ın (2017) sonuçlarında öğrencilerin sınıf düzeyleri ile akademik stres seviyeleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmektedir. Kanıkırmızı (2023) ise en yüksek akademik stresin dokuzuncu sınıfta, en düşük ise on ikinci sınıfta görüldüğü şeklinde sonuçlara ulaşarak bu çalışmada elde edilen sonuçların aksine sınıf seviyesi arttıkça stres seviyesinin düştüğünü ifade etmektedir.

Ortaöğretim öğrencilerinin ortalama ders çalışma süreleri ile akademik stresin ilk alt boyutu olan aile-öğretmen beklentileri arasında anlamlı farklılık vardır. Ders çalışma süresi arttıkça aile ve öğretmen beklentilerinin de arttığı ve öğrenci üzerinde akademik stresin artmasına neden olduğu görülmüştür. Ortaöğretim öğrencilerinin ortalama ders çalışma süreleri ile akademik stresin ikinci alt boyutu olan kendine ilişkin beklentiler arasında anlamlı farklılık vardır. Öğrencilerin ders çalışmaya ayırdıkları süre arttıkça kendilerinden beklentilerinin yükseldiği ve akademik streslerinin arttığı görülmektedir. Ortaöğretim öğrencilerinin ortalama ders çalışma süreleri ile akademik stresin genel ortalaması arasında anlamlı farklılık vardır. Ders çalışma süresi arttıkça akademik stres de artmaktadır. Bunun sebebi olarak öğrencilerin hedeflerine ulaşmak için daha fazla emek sarfetmeleri ve çalışma sürecinin getirdiği yorgunlukla beraber başarısız olma korkusunu daha fazla yaşamaları gösterilebilir.

Ortaöğretim öğrencilerinin not ortalamaları ile akademik stresin aile-öğretmen beklentileri, kendine ilişkin beklentiler boyutları ve akademik stresin genel ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun temel sebebi olarak öğrenciler üzerinde okulda elde ettikleri ders notlarından ziyade asıl stres oluşturan etmenlerin üniversite sınavı hazırlık sürecine dair olduğu ve beklentilerin bu sınav çerçevesinde yoğunlaştığı değerlendirilmektedir. Kanıkırmızı

(2023) bu çalışmadan farklı olarak öğrencilerin yaşadıkları eğitim stresi ile başarı durumları arasında negatif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin başarı durumları düştükçe stres düzeyleri artmaktadır.

Ortaöğretim öğrencilerinin anne eğitim düzeyi ile akademik stresin ilk alt boyutu olan aile-öğretmen beklentileri ve kendine ilişkin beklentiler arasında anlamlı farklılık bulunmazken akademik stresin genel ortalamasında anlamlı farklılık görülmektedir. Akademik stres en az fazla annesi ilköğretim mezunu olan öğrencilerde görülürken en az annesi lisansüstü mezunu olan öğrencilerde görülmektedir. Koyuncu (2015), anne ve babanın eğitim düzeyi ile öğrencilerin stres seviyeleri arasında anlamlı ilişki bulmuştur. Anne ve babanın eğitim düzeyi arttıkça öğrencinin yaşadığı stres azalmakta ve başarıları artmaktadır. Benzer şekilde Metin (2019) de annenin eğitim seviyesi arttıkça ortaöğretim öğrencilerinin akademik stres seviyelerinin düştüğü sonucuna ulaşmıştır. Buradan hareketle eğitim seviyesi arttıkça annelerin çocuklarına yaklaşımının daha bilinçli hale geldiği söylenebilir. Özellikle annelerin çocuklarının gelişim dönemi özelliklerini bilerek onlara yaklaşması, çocuklarına gerçekçi hedefler koyarak yapamayacakları ve sonucunda strese girecekleri gerçekçi olmayan hedeflerden onları uzak tutmaları ergenlik dönemindeki öğrenciler açısından kritik öneme sahiptir.

Baba eğitim düzeyi ile akademik stresin tüm boyutları arasında anne eğitim düzeyinden farklı olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Bir başka ifadeyle babaların eğitim düzeyinin ortaöğretim öğrencilerinin akademik stres yaşamasında daha etkili olduğu görülmektedir. Aile-öğretmen beklentileri alt boyutunda en yüksek akademik stres babası ortaöğretim mezunu, en yüksek de lisansüstü mezunu olan öğrencilerde görülürken diğer boyutlarda en yüksek babası ilköğretim mezunu olan öğrencilerde görülürken en düşük babası lisansüstü mezunu olan öğrencilerde görülmektedir. Öğrencilerin annelerinde olduğu gibi babalarında da benzer şekilde eğitim düzeyinin yükselmesi öğrencilere olumlu yönde etki etmekte ve yaşadıkları stresin azalmasına olanak sağlamaktadır. Genç de (2016) üniversite sınavına hazırlanan ortaöğretim öğrencilerinin kaygı durumlarını etkileyen faktörleri araştırdığı çalışmada eğitim düzeyi daha yüksek olan anne ve babaların çocuklarını daha bilinçli yetiştirdiğini, kaygıdan uzak tutarak daha başarılı olmalarına destek sağladıklarını ve dolayısıyla öğrencilerin kaygı ve stres seviyesinin anne ve babanın eğitim düzeyiyle ilişkili

olduğunu ortaya konmuştur. Benzer bir sonuç da Özkan'ın çalışmasında yer almaktadır. Anne ve babanın eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerdeki akademik stres seviyesi düşmektedir.

Ortaöğretim öğrencilerinin gelecek kaygısı durumu ile akademik stresin tüm boyutları arasında anlamlı farklılık vardır. Akademik stres öğrencilerin geleceğe yönelik kaygılarını arttıran bir etmen olarak karşımıza çıkarken öğrencilerin geleceğine yönelik yaşadıkları kaygılar da akademik stres seviyelerinin artmasına sebep olabilmektedir. Öğrencilerin akademik stres altına girmelerinin en önemli sebeplerinden biri üzerlerindeki beklentilerin oluşturduğu baskısıdır (Karakaş, 2013). Araştırmamızın alt boyutlarıyla paralel olarak değerlendirme yapıldığında öğrencilerin ailelerinden ve öğretmenlerinden gördükleri kendilerine yönelik beklentiler ile kendi içsel arzularına yönelik beklentilerin getirdiği sorumluluk öğrenciler üzerindeki akademik baskıyı ve stresi arttıracaktır. Şen (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılarak öğrencilerin akademik beklentilerine ilişkin stres düzeyleri ile sosyal kaygı düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konmuştur.

Son olarak okul tükenmişliği ile cinsiyet, sınıf düzeyi, günlük ortalama ders çalışma süresi, not ortalaması, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, gelecek kaygısı değişkenleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla uygulanan fark testlerine ilişkin sonuçlar alan yazındaki benzer çalışmalarla karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. Ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyetleri ile okul tükenmişliğinin duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma, düşük başarı hissi alt boyutlarında ve genel olarak okul tükenmişliğinde kız öğrencilerin tükenmişlik seviyesinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Alan yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde kız öğrencilerin daha çok tükenmişlik yaşadığını destekleyen çalışmalar bulunmaktadır (Demir, 2015; Kaya, 2017; Özbakır, 2015; Özdemir 2015; Öztaş, 2022; Salmelo-aro vd., 2008; Slivar, 2001; Şeker ve Yavuz, 2017; Walburg, 2014). Bu çalışmaların yanında alan yazında bu çalışmada elde edilen sonuçların aksi yönde erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla daha çok tükenmişlik yaşadıklarını gösteren çalışmalar da görülmektedir (Çelik, 2017; Çengel ve Doğan, 2022; Gündüz, 2016; Koçak, 2016; Lin ve Huang, 2012; Polat, 2018; Yang, 2004;). Çapulcuoğlu (2012) tarafından yapılan çalışmada ise tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında

erkek öğrencilerin; yetkinlik alt boyutunda da kızların daha fazla tükenmişlik yaşadıkları sonucu elde edilmiştir. Elde edilen bu sonuçların yanında ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyetleri ile okul tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Akpınar, 2016; Aksoy, 2017; Çınar, 2022; Dündar, 2018; Fiorillia vd., 2017; Güneş, 2016; Kara, 2014; Kaya, 2020; Tırpançoğlu, 2019). Alan yazın incelendiğinde okul tükenmişliği ile cinsiyet arasındaki sonuçların tutarlı olmadığı görülmektedir. Araştırma sonuçları arasındaki bu çeşitlilik için tükenmişliğin cinsiyet açısından araştırma yapılan zamana, bölgeye ve kültüre göre değişiklik gösterebileceği söylenebilir.

Ortaöğretim öğrencilerinin sınıf seviyeleri ile okul tükenmişliğinin duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma, düşük başarı hissi alt boyutları ve genel olarak okul tükenmişliği arasındaki ilişki incelendiğinde tükenmişlik en az dokuzuncu sınıf öğrencilerinde görülürken en fazla on ikinci sınıf öğrencilerinde görülmektedir. Bir başka ifadeyle sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerdeki tükenmişlik düzeyi de artmaktadır. Lee vd. (2013) benzer sonuçlara ulaşarak yaş arttıkça öğrencilerin okul tükenmişliği düzeylerinin de arttığını ve en yüksek tükenmişlik oranlarının on ikinci sınıf öğrencilerinde görüldüğünü ifade etmektedirler. Polat'ın (2018) sonuçları da bu çalışmadaki sonuçları destekleyerek sınıf seviyesi ile okul tükenmişliği arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucunu göstermektedir. Demir'in (2015) çalışmasında da Dündar'ın (2018) çalışmasında da okul tükenmişliğinin duyarsızlaşma alt boyutu açısından 12. sınıfta okuyan öğrencilerin tükenmişlik düzeylerinin diğer sınıflara göre daha yüksek olduğunu ifade edilmektedir. Kaya'nın (2020) sonuçlarının da bu sonuçlarla örtüştüğü görülmektedir. Gündüz (2016) de sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin tükenmişlik düzeylerinin de arttığı ve okuldan uzaklaştıkları sonucuna ulaşmıştır. Öztaş'ın (2022) sonuçları da bu çalışmadaki sonuçları destekleyerek tükenmişliğin en az dokuzuncu sınıfta, en çok da on ikinci sınıfta yaşandığını göstermektedir. Üniversite sınavı öğrenciler üzerinde kaygıyı arttıran ve yorucu bir süreci kapsamaktadır. Ailelerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin içsel baskıları, gelecek kaygıları ve beklentiler sınava yaklaştıkça doğal olarak yoğunlaşmaktadır. Dolayısıyla son sınıfa yaklaştıkça öğrenciler üzerindeki baskı ve stresin artması okul tükenmişliğini de arttırabilir. Alan yazında farklı sonuçlar da görülmektedir. Örneğin Çapulcuoğlu (2012) dokuzuncu sınıf öğrencilerinin tükenme ve duyarsızlaşma

boyutlarında en yüksek düzeye sahip öğrenciler olup kendilerini en az yetkin hisseden grup olduklarını ifade etmektedir. Özbakır (2015) da farklı olarak sınıf seviyesinin artmasıyla okul tükenmişliğinin azaldığını ifade etmiştir. Çınar'ın (2022) çalışmasında ise öğrencilerin sınıf seviyeleri ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Ortaöğretim öğrencilerinin not ortalamaları ile okul tükenmişliğinin duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma, düşük başarı hissi alt boyutları ve genel olarak okul tükenmişliği arasındaki ilişki incelendiğinde tükenmişlik en az not ortalaması yüksek öğrencilerde görülürken en fazla not ortalaması düşük olan öğrencilerde görülmektedir. Öğrencilerin yaşadıkları tükenmişliğin seviyesine dikkat edildiğinde not ortalaması düşük ve orta olan öğrencilerle not ortalamaları yüksek olan öğrencilerin tükenmişlik seviyeleri arasında ciddi bir fark olduğu görülmektedir. Bir başka ifadeyle öğrenci başarısı düştükçe tükenmişlik düzeyi artmaktadır. Bu durum öğrencilerin öğretmenlerinin, ailelerinin, arkadaşlarının ve kendilerinin beklentilerini karşılayamamasından yaşadıkları üzüntü ve mahcubiyet sonucu olabilir. Başarısız olmak hiç kimse tarafından istenecek bir durum değildir. Özellikle rekabetin yaşandığı ortamlarda geride kalanların kendini yetersiz hissetmesi doğal bir durumdur. Alan yazında bu çalışmada elde edilen sonuçları destekleyen çalışmalar mevcuttur. Salmelo-aro, Kiuru ve Nurmi (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmada akademik başarısı düşük olan ergenlerin başarısı yüksek olan öğrencilere oranla daha çok tükenmişlik yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Şeker ve Yavuzer (2017) akademik başarı seviyesi düşük olan öğrencilerin okula karşı ilgi kaybı, ders çalışmaktan tükenme, aileden kaynaklı tükenme, ödev yapmaktan tükenme, öğretmen tutumlarından rahatsız olma, yetersizlik puanlarının başarı seviyesi yüksek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çapulcuoğlu'nun (2012) sonuçlarına göre tükenme alt boyutunda anlamlı bir fark bulunmazken başarısı düşük öğrencilerin duyarsızlaşma alt boyutunda tükenmişlik düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Demir'in (2015) araştırmasında ise farklı olarak okul tükenmişliği en çok başarı puanları "85-100" arasında olan öğrencilerde görülmektedir. Başka bir ifadeyle akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin daha fazla okul tükenmişliği yaşadıkları ifade edilmektedir. Bu sonuç, akademik başarıyla doğru orantılı olarak öğretmenlerin ve ailenin öğrenciden beklentilerinin artması, öğrencinin yaptığı küçük

hatalarda dahi kötü hissetmesi ve yüksek tempoda çalışmanın getirdiği yorgunluk ile açıklanmaktadır. Alan yazında ortaöğretim öğrencilerinin not ortalamaları ve başarı puanları ile okul tükenmişliği arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ifade eden çalışmalara da rastlanmaktadır (Kara, 2014).

Ortaöğretim öğrencilerinin günlük ders çalışma süreleri ile okul tükenmişliğinin Duygusal Tükenmişlik, Duyarsızlaşma, düşük başarı hissi alt boyutları ve genel olarak okul tükenmişliği arasındaki ilişki incelendiğinde tükenmişlik en az günlük hiç ders çalışmadığını belirten öğrencilerde görülmektedir. Tükenmişlik öğrencilerin çalışmasının önündeki en büyük engellerden biri olarak değerlendirildiğinde tükenmişlik arttıkça öğrencilerin düzenli ders çalışmadan ve diğer eğitim öğretim faaliyetlerine katılmadan uzaklaştığı söylenebilir. Şeker ve Yavuzer (2017) de ders çalışma süresi ile tükenmişlik arasında anlamlı ilişki bulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre ders çalışma süresi arttıkça öğrencinin başarısı da artmakta ve tükenmişlik seviyesi azalmaktadır. Özdemir'in (2017) sonuçlarına göre de öğrencilerin ödevlere ve okul çalışmalarına ayırdıkları süre arttıkça tükenmişlik düzeyleri düşmektedir.

Öğrencilerin anne ve baba eğitim düzeyleri ile okul tükenmişlikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Çınar'ın (2022) ve Demirel'in (2018) çalışmalarında da benzer şekilde öğrencilerin anne ve baba eğitim düzeyleriyle okul tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı ifade edilmektedir. Gündüz (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada bu çalışma sonuçlarından farklı olarak annesi lisans mezunu olan öğrencilerde ders çalışmaktan kaynaklanan tükenmişliğin ve babası üniversite mezunu olan öğrencilerde ödev yapmaktan kaynaklanan tükenmişliğin daha fazla yaşandığı tespit edilmiştir. Özbakır (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da öğrencilerin okul tükenmişlik düzeyleri ile baba eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken anne eğitim düzeyiyle anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Ortalamalara göre annesi yüksek lisans mezunu olan öğrencilerin tükenmişlik puanları en düşükken doktora mezunu olanların ise en yüksek olduğu görülmektedir.

Ortaöğretim öğrencilerinin gelecek kaygısı durumları ile okul tükenmişliğinin duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma, düşük başarı hissi alt boyutları ve genel olarak

okul tükenmişliği arasındaki ilişki incelendiğinde gelecek kaygısı taşıyan öğrencilerin okul tükenmişliği düzeylerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır. Dursun ve Özkan'ın (2019) çalışmasında ortaöğretim öğrencilerinin gelecek kaygısı taşıdığı ve bu kaygının yaşam doyumlarını düşürdüğü ortaya konmuştur. Dünder'ın (2018) çalışmasında ortaya konan sonuçlara göre ortaöğretim öğrencilerinin gelecek beklentileri ile okul tükenmişliği arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Başka bir ifadeyle okul tükenmişliği öğrencilerin geleceğe dair umutları ve beklentileri üzerinde olumsuz bir etkiye sahiptir. Slivar (2001) yaşları 15-19 arasında değişen 1868 öğrenciyle gerçekleştirdiği çalışmada kaygının tükenmişliğin artmasında önemli bir etken olduğunu vurgulayarak en çok duygusal tükenme alt boyutuyla ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Aypay (2017) ortaöğretim öğrencilerinin okul tükenmişliklerini önlemede geleceğe yönelik tutumlarının en önemli faktörlerden olduğunu ifade etmektedir.

5.1.3 Üçüncü Alt Probleme Yönelik Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın üçüncü alt problemi çerçevesinde “Ortaöğretim öğrencilerinin ebeveyn başarı baskısı, akademik stres ve okul tükenmişliği düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna cevap aranmış ve elde edilen sonuçlar alan yazındaki ilgili araştırmalarla karşılaştırmalı olarak tartışılmıştır.

Ortaöğretim öğrencilerinin başarı için ebeveyn baskısı ile akademik stres arasında pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır. Diğer anlatımla öğrencilerde akademik başarı için ebeveyn baskısı arttıkça akademik stres düzeyi de artmaktadır. Alan yazında bu sonuçları destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Ciciolla ve arkadaşlarının (2016) çalışmasında ebeveyn başarı baskısının akademik stresin temel sebeplerinden biri olduğu ve çocuklardaki benlik saygısını olumsuz etkileyerek akademik başarının düşmesine neden olduğu ifade edilmektedir. Ma, Siu ve Tse'nin (2018) Hong Kong'taki okullarda öğrenim gören 872 öğrenci ile yaptığı çalışma sonucunda yüksek ebeveyn başarı beklentilerinin ergen öğrencilerde depresyona varan strese sebep olduğu tespit edilmiştir. Kaya ve Sezgin'in (2017) eğitim stresi ve okul yaşam kalitesinin ortaokul öğrencilerinin okul mutluluklarını ne derece yordadığını ortaya koymak için gerçekleştirdikleri araştırmada çalışma baskısının eğitim stresine ve öğrencilerin mutluluk düzeylerine

etki eden en önemli değişken olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Atmaca ve Özen (2019), Düzce ilindeki bir Anadolu lisesinde öğenim gören 499 öğrenci ile gerçekleştirdikleri çalışmada ailelerin uyguladıkları başarı baskısı, akademik stres ve olumsuz değerlendirilme korkusunun ortaöğretim öğrencilerinin benlik saygısı üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda akademik başarıya yönelik aile baskısı ile akademik stres arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görölmüştür. Ayrıca ebeveyn baskısının ve buna bağlı olarak akademik stresin öğrencilerin olumsuz değerlendirilme korkusunu artırdığı ve benlik saygılarını olumsuz yönde etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Ortaöğretim öğrencilerinin başarı için ebeveyn baskısı ile okul tükenmişliği arasında pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Diğer anlatımla öğrencilerde akademik başarı için ebeveyn baskısı arttıkça okul tükenmişliği de artmaktadır. Alan yazın incelendiğinde başarı baskısı ve okul tükenmişliği arasındaki ilişkiyi gösteren çalışmaların sınırlı olduğu görölmektedir. Salmela-Aro ve Upadyaya, (2014) tarafından yapılan araştırmada okul çalışmalarıyla ilgili aşırı taleplerin ve başarı baskısının zamanla öğrencinin enerjisini tüketerek yıpranmasına ve okul tükenmişliği yaşamasına sebep olduğu ortaya konmuştur. Seçer ve Gençdoğan (2012) ortaöğretim öğrencilerindeki okul tükenmişliğini çeşitli değişkenler açısında inceledikleri çalışmada akademik başarı düştükçe aile baskısının arttığı ve dolayısıyla aileden kaynaklanan okul tükenmişliğinin yükseldiği sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre akademik stres ile okul tükenmişliği arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Akademik stres düzeyi arttıkça ortaöğretim öğrencilerinin okul tükenmişliği düzeyi de artmaktadır. Okul tükenmişliği arttıkça, ortaöğretim öğrencilerinin akademik stres düzeyi de artmaktadır. Alan yazında bu sonucu destekleyen çalışmalar mevcuttur. Jung ve arkadaşlarının (2015) 198 erkek, 214 Çinli öğrenci ile gerçekleştirdikleri araştırmada benzer sonuçlara ulaştıkları görölmektedir. Akademik stres ve okul tükenmişliği arasında yüksek oranda doğrusal bir ilişki bulunmaktadır. Akademik stresteki artış okul tükenmişliğini de arttırmaktadır. ınar'ın (2022) alışmasında da akademik stresle okul tükenmişliği arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuş ve okul tükenmişliğinin %34'ünün akademik stresten kaynaklandığı ifade edilmiştir.

Akpınar'ın (2016) ergen öğrencilerde okul tükenmişliği, akademik stres ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada da okul tükenmişliği ile akademik stres arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşıldığı görülmektedir. Cengiz ve arkadaşlarının (2023) 570 ortaöğretim öğrencisi ile lise öğrencilerinde akademik beklentilere ilişkin stres, akademik motivasyon ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada akademik beklentilere ilişkin stres ile okul tükenmişliği arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki buldukları görülmektedir. Alan yazında araştırma sonuçlarını destekleyen yukarıda örnek olarak verilen çalışmalardan başka çalışmalar da bulunmaktadır (Dinçbaş, Gökkaya ve Çıvgın, 2022; Jung vd., 2015; Lin ve Huang, 2013; Özdemir ve Özdemir, 2015; Parker ve Salmela-Aro, 2011; Veyis, Seçer ve Ulaş, 2019).

5.1.4 Dördüncü Alt Probleme Yönelik Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın üçüncü alt problemi çerçevesinde “Ebeveyn başarı baskısı ve akademik stres okul tükenmişliğini ne düzeyde açıklamaktadır?” sorusuna cevap aranmış ve elde edilen sonuçlar alan yazındaki ilgili araştırmalarla karşılaştırmalı olarak tartışılmıştır. Bağımsız ve yordayıcı değişkenler olan ebeveyn başarı baskısı ve akademik stresin bağımlı değişken olan okul tükenmişliği üzerindeki açıklayıcılık düzeyini gösteren çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre iki değişkenin de okul tükenmişliği üzerinde ayrı ayrı anlamlı yordama gücüne sahip olduğu görülmüştür. Ebeveyn başarı baskısı ve akademik stresin okul tükenmişliğini yordama düzeyi %12,2 olarak tespit edilmiştir. β değerlerine göre okul tükenmişliği üzerinde en fazla etkisi olan değişken Ebeveyn Baskısıdır.

5.2 Öneriler

5.2.1 Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Ebeveynlerin çocuklarının kapasitelerine ve becerilerine uygun hedefler koyarak orantısız başarı baskısının önüne geçmesi için çocuklarını iyi tanımaları, gelişim dönemi özelliklerini iyi bilmeleri gerekmektedir.
- Ebeveynlerin sadece akademik başarıya odaklanmadan çocuklarını ruhsal ve sosyal yönden de desteklemeleri sağlıklı bir karaktere sahip olmalarına destek olacaktır.

Bu yüzden ebeveynlerden empati yapması, çocuğunu gelişim için cesaretlendirmesi ve ona fırsatlar sunması beklenmektedir.

- Ebeveynlerden demokratik tutumla kuralları çocuklarıyla beraber onların da bu kuralları onaylayarak içselleştireceği biçimde koymaları ve çocukların kendilerini ifade etmelerine izin vermeleri, çocuklarına saygı duymaları ve verdiği kararların sonucuna göre ayıplamadan bağımsız karar alabilme gücünü geliştirebileceği şekilde onları desteklemeleri beklenmektedir.
- Her veli psikolojik, sosyal, kültürel ve ekonomik durumuna göre farklı anlayışa, farklı yaşantıya ve farklı çocuk yetiştirme tutumuna sahip olabilir. Bu yüzden öğretmenlere ve yöneticilere de yanlış tutuma sahip aileleri doğru yönlendirme noktasında görevler düşmektedir.
- Ergenlik dönemi gibi kritik bir dönemde bir de çocukların sorumlulukları arasına sınav sürecinin de eklenmesiyle üzerlerindeki baskının iyiden iyiye artması öğrencilerin her zamankinden daha fazla desteğe ihtiyaç duyması anlamına gelebilir. Öğretmenlerin bu konuda özel tedbirler alması, sosyal ve duygusal yönden öğrencilerini desteklemesi zorlu sürecin aşılmasını oldukça kolaylaştıracaktır.
- Ebeveyn başarı baskısı, akademik stres ve okul tükenmişliği eğitimin öznesi konumunda olan öğrencilerin akademik ve ruhsal gelişimleri açısından son derece riskli unsurlardır. Bu yüzden eğitim yöneticilerinden lider olarak öğrencilerin bu önemli süreci en olumlu şekilde atlatabilmesi için velileri, öğretmenleri ve rehberlik servisini koordine emesi, başarı baskısının sebep ve sonuçlarının veliye iyi anlatılması için çalışmalar yapması, gerekli tedbirleri alması öğrencilerin hem sosyal hem de akademik yaşantıları için son derece önemlidir.

5.2.2 Araştırmaya Yönelik Öneriler

- Bu araştırma Düzce il merkezinde bulunan ve sınavla öğrenci alan üç ortaöğretim kurumunda öğrenim gören öğrencilerle yapılmıştır. Başka bölgelerde başka okul türleri ya da kademeleriyle çalışılarak farklı bulgular elde edilebilir.

- Bu araştırma ölçekler yardımıyla nicel yöntem ve ilişkisel tarama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Nitel yöntemler kullanılarak daha detaylı bir araştırma planlanabilir.



KAYNAKÇA

- Abukan, D. (2021). *Başarıyı etkileyen faktörler konusunda veli görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akatlı, R., ve Tunçay, G. Y. (2022). Ebeveynlerin bağlanma biçimlerinin çocuk yetiştirme tutumları üzerindeki yordayıcı rolü. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 6(1), 175-203.
- Akbaba, A. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin matematik başarıları ile ebeveynlerinin tutumları ve demografik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Akgun, S., & Ciarrochi, J. (2003). Learned resourcefulness moderates the relationship between academic stress and academic performance. *Educational Psychology*, 23(3), 287-294.
- Akpınar, M. (2016). *Okul tükenmişliği ile akademik stres ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Akpınar, M. (2005). *O çocuk sesin ama sen onu hiç anlamıyorsun*. İstanbul: Kashna Kitap Dağıtım.
- Aksoy, M. (2017). *Ortaöğretim öğrencilerinin okul tükenmişliği ile okul aidiyetleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul.
- Al-Dhamit, Y., & Kreishan, L. (2016). Gifted students' intrinsic and extrinsic motivations and parental influence on their motivation: from the self-determination theory perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 13-23.
- Anand, K. V. (2013). *Exam stress – tips to help you manage*. Public Domain. Online Resource.
- Ang, R. P., & Huan, V. S. (2006). Academic expectations stress inventory: development, factor analysis, reliability, and validity. *Educational And Psychological Measurement*, 66(3), 522-539.

- Arslan, S. (2022). Ergendeki beden algısı, benlik algısı ve mükemmeliyetçiliğin erken dönemdeki ebeveyn-çocuk ilişkisi üzerinden incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 331-342.
- Aslanargun, E., ve Özakça, B. (2015). Akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin başarı düzeylerine ailelerinin katkıda bulunma biçimleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(3), 9-21.
- Aslanargun, E., Bozkurt, S., & Sarioglu, S. (2016). The impacts of socioeconomic variables on the academic success of the students. *Usak University Journal of Social Sciences*, 9(3), 214-234.
- Aslantaş, M. B. (2022). *Sözleşmeli öğretmenlerin stres düzeyleri ile özgüvenleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Atik, S. (2016). *Akademik başarının yordayıcıları olarak öğretmene güven, okula karşı tutum, okula yabancılaşma ve okul tükenmişliği*. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Atmaca, T. (2019). Sınıfsal habitus ve Amor Fati'nin kesişim noktası: Meslek lisesi öğrencilerinin gözünden dezavantajlı eğitim hayatlarının değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 899-920.
- Atmaca, T. & Ozen, H. (2019). Self-esteem of high school students: A structural equation modelling analysis. *Cypriot Journal of Educational Science*. 14(3), 422-435.
- Avara, K. (2015). *Ortaöğretim öğrencilerinde akademik güdülenmenin yordayıcısı olarak akademik öz-yeterlilik, kariyer kararı yetkinlik beklentisi ve okul tükenmişliği*. Yüksek Lisans Tezi, Mevlâna Üniversitesi, Konya.
- Aydoğdu, F. ve Dilekmen, M. (2016). Ebeveyn tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 569-585.
- Aypay, A. (2011). Ortaöğretim okul tükenmişliği ölçeği (OOTÖ). *Eğitim ve Bilim Dergisi* 12(2), 782-787.

- Aypay, A. (2017). A positive model for reducing and preventing school burnout in high school students, *Educational Sciences-Theory & Practice*, 17(4), 1345-1359.
- Aypay, A., Eryılmaz, A. (2011). Lise öğrencilerinin derse katılmaya motive olmaları ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 26-44.
- Bahçetepe, Ü. ve Giorgetti, F. M. (2015). Akademik başarı ile okul iklimi arasındaki ilişki. *İstanbul Journal of Innovation in Education*, 1(3), 83-101.
- Balta Özkan, A. (2019). *İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin duygusal okuryazarlık ve akademik stres düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- Bankole, T. O., Paramole, C. O., Babatunde, S. I., & Onwuka, V. I. (2019). Parental prominence, student housing quality and academic success among public universities students in southwest, Nigeria. *European Journal of Educational Sciences*, 6(1), 95-122.
- Banks, J., & Smyth, E. (2015). Your whole life depends on it': academic stress and high-stakes testing in Ireland. *Journal Of Youth Studies*, 18(5), 598-616.
- Barseli, M., Ifdil, I., & Fitria, L. (2020). Stress akademik akibat Covid-19. *JPGI (Jurnal Penelitian Guru Indonesia)*, 5(2), 95-99.
- Barseli, M., & Sriwahyuningsih, V. (2023). Analysis of Response Level the Students's Academic Stress. *Jurnal Pendidikan dan Konseling (JPDK)*, 5(1), 2708-2715.
- Başar, M. (2001). Ailelerdeki yanlış başarı algılamasının öğrenciler üzerindeki etkileri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 115-124.
- Başkurt, A. (2022). *0-18 yaş çocuk gelişiminde tanımanın önemi. Çocuğu Tanıma Teknikleri (0-18 Yaş Gelişimsel Yaklaşım)*. Ankara: EFE Akademi.
- Bayram, S. B. (2019). Ergenlerin mükemmeliyetçilik özellikleri ve akademik alanda arzuların ertelenmesi ile akademik stres arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(35), 41-55.

- Baysal, S. B. (2020). *Yüksek akademik başarıya sahip üniversite öğrencilerinin eğitim süreçlerindeki başarı nedenlerinin analizi (Gazi Üniversitesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Beiter, R., Nash, R., McCrady, M., Rhoades, D., Linscomb, M., Clarahan, M., & Sammut, S. (2015). The prevalence and correlates of depression, anxiety, and stress in a sample of college students. *Journal of affective disorders*, 173, 90-96.
- Bolat, Ö. (2012). Zeki öğrenciler neden başarısız olur? *Hürriyet*. <https://www.hurriyet.com.tr/zeki-ogrenciler-neden-basarisiz-olur-21018180>
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital, *Handbook of theory and research for the sociology of education* içinde (s. 241-258). New York: Greenwood Press.
- Bozdağ, S. (2022). *Özel yetenekli çocuklarda ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ile akademik motivasyon arasındaki ilişkiler: Öz düzenlemenin aracı rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Cadime, I., Pinto, A. M., Lima, S., Rego, S., Pereira, J., & Ribeiro, I. (2016). Well-being and academic achievement in secondary school pupils: The unique effects of burnout and engagement. *Journal of adolescence*, 53, 169-179.
- Canpolat, H. T. (2022). *Ortaokul öğrencilerinin okul temelli fiziksel uygunluk karneleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Caprara, G. V., Vecchione, M., Alessandri, G., Gerbino, M., & Barbaranelli, C. (2011). The contribution of personality traits and self-efficacy beliefs to academic achievement: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 78-96.
- Cengiz, S. (2022). *Akademik mükemmeliyetçilik ve ebeveyn tutumu ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkide azim, akademik öz-yeterlik ve yılmazlığın çoklu aracılığı: boylamsal bir çalışma*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum

- Cengiz, S., Yağın, F., Kara, F. & Dörtıyol, Z. (2023). Ergenlerde akademik beklentilere ilişkin stres, akademik motivasyon ve okul tükenmişliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Mavi Atlas*, 11(1), 63-75.
- Ceylan, M. U. (2022). *Ergenlerin ebeveyne ve arkadaşına bağlanmaları ile stres düzeyleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Chan, M., Manzon, M., Hong, H., Khong, L. (2022). Multidimensional profiles of parent involvement: Antecedents and impact on student engagement. *British Journal of Educational Psychology*, 92(2), 447-464.
- Ciciolla, L., Curlee, A. S., Karageorge, J., & Luthar, S. S. (2016). When mothers and fathers are seen as disproportionately valuing achievements: Implications for adjustment among upper middle-class youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 46, 1057-1075.
- Conner, J., Pope, D., & Galloway, M. (2010). Success with less stress. *Educational Leadership: Journal of the Department of Supervision and Curriculum Development, N.E.A*, 67(4), 54-58.
- Corey, P., Chen, C.P. (2019). Young women's experiences of parental pressure in the context of their career exploration. *Australian Journal of Career Development*, 28(2), 151-163.
- Cudd, A. (2005). How to explain oppression: Criteria of adequacy for normative explanatory theories [Electronic version]. *Philosophy of the Social Sciences*, 35, 20-49.
- Çam, Z., Deniz, K., ve Kurnaz, A. (2014). Okul tükenmişliği: Algılanan sosyal destek, mükemmeliyetçilik ve stres değişkenlerine dayalı bir yapısal eşitlik modeli sınaması. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 312-327
- Çamurcu, Ş. (2022). *Ergenlerde kişilik özellikleri ve algılanan ebeveyn akademik başarı baskısı ile psikolojik istismar arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Ankara.

- Çapri, B., Gündüz, B., & Gökçakan, Z. (2011). Maslach tükenmişlik envanteri-öğrenci formu'nun (mte-öf) Türkçeye uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 137-147.
- Çapulcuoğlu, U. (2012). *Öğrenci tükenmişliğini yordamada stresle başa çıkma, sınav kaygısı, akademik yetkinlik ve anne-baba tutumları değişkenlerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Çapulcuoğlu, U. ve Gündüz, B. (2013). Lise öğrencilerinde tükenmişliğin cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü ve algılanan akademik başarı değişkenlerine göre incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 12-24.
- Castellanos, J. (2018). Gender differences within academic burnout. Paper presented at the Annual Meeting of the Adult Higher Education Alliance, Orlando, March 8- 9, 2018.
- Çelik, A. (2017). *6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okul tükenmişliği ve öğrenme sürecinde yardım istemeleri ile genel akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi, Siirt.
- Çengel, F. N., & Doğan, A. K. (2022). Ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişlik düzeyi ile anne-baba tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Samsun Sağlık Bilimleri Dergisi*, 7(2), 431-448.
- Çetinkaya, S. (2019). *Algılanan anne baba tutumlarının ergenlerde akıllı telefon bağımlılığı ile ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Çınar, Z. (2022). *Covid- 19 sürecinde lise öğrencilerinde görülen okul tükenmişliği ve eğitim stresinin anne ve baba tutumları açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul.
- Demir, M. (2015). *Okul tükenmişliğinin yordanmasında sınav kaygısı ve akademik başarının etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Demir, M., & Peker, A. (2017). Motivasyonel kararlılık ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 289-300.

- Demirdöven, B., ve Özyürek, A. (2022). Okul öncesi çocuğu olan annelerin ebeveynlik öz yeterlikleri ve tutumları arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(82), 495-510.
- Demirel, Z. (2018). *Özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişliğinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Deveci, T. (2014). *Başarılı ve başarısız algılanan öğrencilere karşı öğretmenlerin tutum ve davranışları*. Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Dinçbaş, İ., Gökkaya, F., Çıvgın, U. (2023). Lise öğrencilerinin psikolojik belirti ve öz şefkat düzeylerinin okul tükenmişliği ile ilişkisi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(44), 249-266.
- Dong, D., & Temple, B. (2011, July). Oppression: A concept analysis and implications for nurses and nursing. In *Nursing Forum* (Vol. 46, No. 3, pp. 169-176). Malden, USA: Blackwell Publishing Inc.
- Duckworth, A. (2018). *Azim*. (Çev. Öyküm Taner). İstanbul: Pegasus Yayınları.
- Dunn, L. B., Iglewicz, A., & Moutier, C. (2008). A conceptual model of medical student well-being: promoting resilience and preventing burnout. *Academic Psychiatry*, 32, 44-53.
- Durmuş, E., Aypay, A., & Aybek, E. C. (2017). Okul tükenmişliğini önlemede ebeveyn izlemesi ve olumlu okul iklimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 23(3), 355-386.
- Duran, A. (2022). *Üniversite öğrencilerinin kişilik tipolojisi ile kullandıkları problem çözme becerileri ve stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Dursun, A. (2010). *Okul öncesi dönemdeki çocukların davranış problemleriyle anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

- Dünder, B. B. (2018). *Lise öğrencilerinde sınav kaygısı, aile tutumu ve gelecek beklentisinin okul tükenmişliği ile ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Dyrbye, L. N., Massie, F. S., Eacker, A., Harper, W., Power, D., Durning, S. J. & Shanafelt, T. D. (2010). Relationship between burnout and professional conduct and attitudes among US medical students. *Jama*, 304(11), 1173-1180.
- Elias, H., Ping, W. S., & Abdullah, M. C. (2011). Stress and academic achievement among undergraduate students in Universiti Putra Malaysia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 646-655.
- Eskin, M. (2000). Ergen ruh sağlığı sorunları ve intihar davranışıyla ilişkileri. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 3(4), 228-234.
- Er, B. H. (2021). *Ergenlik döneminde ailenin akademik tutumunun başarıya etkisinde öğrenme sorumluluğunun aracılık etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Filiz, Z. & Yaprak, B. (2009). A study on classifying parenting styles through discriminant analysis. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5(2), 195-209.
- Fiorilli, C., De Stasio, S., Di Chiacchio, C., Pepe, A., & Salmela-Aro, K. (2017). School burnout, depressive symptoms and engagement: Their combined effect on student achievement. *International Journal of Educational Research*, 84, 1-12.
- Fives, H., Hamman, D., & Olivarez, A. (2007). Does burnout begin with student-teaching? Analyzing efficacy, burnout, and support during the student-teaching semester. *Teaching and teacher education*, 23(6), 916-934.
- Frazier P., Gabriel A., Merians A. & Lust K. (2018). Understanding stress as an impediment to academic performance, *Journal of American College Health*, 67(6), 562-570.
- Friedman, I. A. (1995). Measuring school principal-experienced burnout. *Educational and psychological measurement*, 55(4), 641-651.

- Genç Y. (2016). Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin sınav kaygılarını etkileyen faktörler. *ICPESS*, 219-239
- Genç, S.Z. ve Uslu, E. M. (2022). Öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri ile ailelerin ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 111-135.
- Göksoy, S., Argon, T. (2014). Okullarda öğretmenleri engelleyici ve destekleyici stres kaynakları. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(2), 245-271.
- Grayson, J. L., & Alvarez H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. [electronic version] *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 24, 1349-1363.
- Gülbay, E. G. (2021). Öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler arası ilişkilerin dematel yöntemi ile analizi. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Güler, E. (2022). Örgüt kültürü, öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları, okul büyüklüğü ve öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Güler, G. (2019). Ortaokul öğrencilerinde okul tükenmişliği: problem çözme becerileri, akran ilişkileri ve algılanan okul deneyimlerinin rolü. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Gündoğan, S., & Seçer, İ. (2022). Okul tükenmişliğiyle başa çıkma. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 14(3), 331-339.
- Gündoğmuş, G. (2017). Yalnızlık düzeyinin yordanmasında anne baba tutumları ve okul tükenmişliği. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Güneş, A. (2016). Okul Tükenmişliğinin yordanmasında psikolojik dayanıklılık ve problem çözme becerileri. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.

- Gündüz, Z. B. (2016). *Ortaöğretim öğrencilerinin okul tükenmişliği ile kendine saygı ve anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi, Karabük.
- Güven, P. (2019). *İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarının yordanmasında ana babanın akademik başarıya ilişkin beklentisi ve eğitime katılımının rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.
- Hamzah, B. & Hamzah, R. (2020). Faktor-faktor yang Berhubungan dengan Tingkat stres akademik Pada Mahasiswa, Indones. *Journal of Health Sciences*, 4(2), 59-67.
- Harty, A. (2019). *A Phenomenological approach to understanding the pressure to perform academically and subsequent stress of students in high-performing catholic college preparatory high schools*. Doctoral Dissertation, Creighton University, Omaha.
- Haspolat, N. K., & Yalçın, İ. (2022). Yüksek başarılı öğrencilerde ebeveyn başarı baskısı ölçeği geliştirme çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(236), 3413-3442.
- Hill, N. E., & Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues. *Current directions in psychological science*, 13(4), 161-164.
- Humphrey, R., & Mccarthy, P. (1998). Stress and the contemporary student. *Higher Education Quarterly*, 52(2), 221-242.
- Ion, I. E., Lupu R. & Nicolae E. (2020): Academic achievement and professional aspirations: between the impacts of family, self-efficacy and school counselling, *Journal of Family Studies*, 28(2), 587-610.
- Ishak, W., Nikraves, R., Lederer, S., Perry, R., Ogunyemi, D., & Bernstein, C. (2013). Burnout in medical students: a systematic review. *The clinical teacher*, 10(4), 242-245.
- Işık, O. ve Şahin, İ. (2022). İlkokul ve ortaokul velilerinin çocuklarının eğitim sürecine katılımı. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(235), 2061-2084.

- İçdi, C. (2020). *İlkokul öğrencilerinin ve öğretmenlerinin başarıya, başarısızlığa, başarı ve başarısızlık korkusuna ilişkin metaforik betimlemeleri*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- İncirci, A. (2021). Ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarı ve başarısızlığını etkileyen faktörler. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 1247-1285.
- İştar, E. (2012). Stres ve verimlilik ilişkisi. *Akademik Bakış Dergisi*, 33(1), 1-21.
- Jacobs, S., & Dodd, D. (2003). Student burnout as a function of personality, social support, and workload. *Journal of College Student Development*, 44(3), 291-303.
- Jeynes, W. H. (2003). A meta-analysis: The effects of parental involvement on minority children's academic achievement. *Education and urban society*, 35(2), 202-218.
- Jung, I., Kim, J. H., Ma, Y., & Seo, C. (2015). Mediating effect of academic self-efficacy on the relationship between academic stress and academic burnout in Chinese adolescents. *International Journal of Human Ecology*, 16(2), 63-77.
- Kahraman, N. (2002). *Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların anne ve babalarının anne baba tutumları ile süreklilik ve durumluluk kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul.
- Kanıkırmızı, B. (2023). *Lise öğrencilerinin öz düzenleme düzeyleri ve eğitim stresleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Kapıkıran, Ş. (2016). Ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ölçeğinin psikometrik değerlendirmeleri ve yapısal geçerlik: ortaokul ve lise öğrencileri. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1), 62-83.
- Kapıkıran, Ş. (2020). Ergenlerde ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ile sınav kaygısı arasındaki ilişkide akademik dayanıklılığın aracı rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 409-430.

- Kara, S. (2014). *Lise öğrencilerinde okul tükenmişliği ile psikolojik iyi olma arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Karabulut Demir, E. (2007). *Ebeveyn tutum ölçeği (ETÖ)*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Karakaş, A. C. (2013). Paylaşma tutumlarının sınav kaygısı-gelecek kaygısı ile ilişkisi (Sakarya ili örneği). *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 135-157.
- Karaman, G. (2020). *Üniversite öğrencilerinin akademik başarıları ile stres ve kaygının ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul.
- Karadağ, N. (2022). Ortaokul öğrencilerinin okuma tutum ve alışkanlıklarıyla akademik başarıları arasındaki ilişki. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 10(2), 175-193.
- Karasar, N. (1998). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, İ. (2020). Ergenlerde akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar ile algılanan anne baba tutumu arasındaki ilişki. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16, 5568-5569.
- Kaya, S. (2017). *Lise öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerinin öğrenci tükenmişliği ve okul bağlılığı ile ilişkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kaya, A. ve Sezgin, M. (2017). Ortaokul öğrencilerinin mutluluklarının eğitim stresi ve okul yaşam kalitesi tarafından yordanması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 245-264.
- Kelecioğlu, H., & Bilge, F. (2009). Akademik beklentilere ilişkin stres envanterinin uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 148-157.
- Khanehkeshe, A. ve Basavarajappa (2012). A comparative study of the academic stress and depression among high school girl and boy students. *Journal on Educational Psychology*, 6(1), 11-20.

- Kımtar, N. (2015). İlgili-seven anne-baba tutumları ile din ve dindarlık arasındaki ilişki üzerine. *Dini Araştırmalar*, 18(46), 9-44.
- Kıral, B. (2008). *Ortaöğretim okul yöneticilerinin yaşadıkları stres belirtileri düzeyi*. Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Kırbaş, H. (2021). *Akademik dayanıklılık ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Kim, B., Jee, S., Lee, J., An, S., & Lee, S. M. (2018). Relationships between social support and student burnout: A meta-analytic approach. *Stress and Health*, 34(1), 127-134.
- Koçak, L. (2016) *Lise öğrencilerinde okul tükenmişliği ile depresif belirtiler arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British journal of educational psychology*, 77(1), 229-243.
- Kordi, A., & Baharudin, R. (2010). Parenting attitude and style and its effect on children's school achievements. *International Journal of Psychological Studies*, 2(2), 217-222.
- Koyuncu, N. (2015). *Üniversite öğrencilerinin eğitim stresi düzeyi ile öğrenmeye ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Mevlâna Üniversitesi, Konya.
- Kpolovie, P. J., Joe, A. I., & Okoto, T. (2014). Academic achievement prediction: Role of interest in learning and attitude towards school. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE)*, 1(11), 73-100.
- Kula, K. Ş., & Saraç, T. (2016). Üniversite öğrencilerinin gelecek kaygısı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(33), 227-242.
- Kuru-Cetin, S., & Taskin, P. (2016). Parent involvement in education in terms of their socio-economic status. *Eurasian Journal of Educational Research*, 66, 105-122.

- Lam, B. T., & Ducreux, E. (2013). Parental influence and academic achievement among middle school students: Parent perspective. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 23(5), 579-590.
- Lazaratou, H., Dikeos D.G, Anagnostopoulos D.C, Soldatos C.R. (2010). Depressive symptomatology in high school students: The role of age, gender and academic pressure. *Community Mental Health Journal*, 46(3), 289-295.
- Lee, J., Puig, A., Lea, E., & Lee, S. M. (2013). Age-related differences in academic burnout of Korean adolescents. *Psychology in the Schools*, 50(10), 1015-1031.
- Lin, S. H., & Huang, Y. C. (2012). Investigating the relationships between loneliness and learning burnout. *Active Learning in Higher Education*, 13(3), 231-243.
- Liu, Y. & Lu, Z. (2012), Chinese high school students' academic stress and depressive symptoms: gender and school climate as moderators. *Stress and Health*, 28(2), 340-346.
- Ma, Y., Siu, A., & Tse, W. S. (2018). The role of high parental expectations in adolescents' academic performance and depression in Hong Kong. *Journal of family issues*, 39(9), 2505-2522.
- Macegeorge E. L., Samter W. & Gillihan S. J. (2005) Academic stress, supportive communication, and health a version of this paper was presented at the 2005. *International Communication Association convention in New York City, Communication Education*, 54:4, 365-372
- Mahuro, G. M., & Hungi, N. (2016). Parental participation improves student academic achievement: A case of Iganga and Mayuge districts in Uganda. *Cogent Education*, 3(1).
- Maraşlı, A. (2022). *Evde okul okulda kalite*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99- 113.
- Metin, Ö. F. (2019). *Lise öğrencilerinin akademik streslerinin, matematik kaygılarının ve matematiğe yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.

- Murberg, T. A., & Bru, E. (2004). School-related stress and psychosomatic symptoms among Norwegian adolescents. *School Psychology International*, 25(3), 317-332.
- Murray, M., Ma X. & Tyler K. (2021): Examining academic success among African American high school students, *Educational Studies*.
- Mushtaq, I. & Khan, S. N. (2012). Factors affecting students' academic performance. *Global Journal of Management and Business Research*, 12(9), 17-22.
- Núñez, J.C., Suárez, N., Rosário, P., Vallejo, G., Valle, A., Epstein, J.L. (2015). Relationships between perceived parental involvement in homework, student homework behaviors, and academic achievement: differences among elementary, junior high, and high school students. *Metacognition Learning* 10, 375–406.
- Okkasov, G. (2018). *Okul tükenmişliği ile algılanan sosyal destek ve yaşam doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Ömeroğlu, M. (2015). *Anaokulu öğretmenlerinin okuldaki stres belirtileri, stres kaynakları, bu stres kaynakları ile başa çıkma yolları ve yaşadıkları örgütsel stresin performanslarına etkisi nedir?* Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Özbakır, E. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin insani değerleri ile okul tükenmişlikleri arasındaki ilişki ve bir araştırma*, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Özdemir, Y. (2015). Ortaokul öğrencilerinde okul tükenmişliği: ödev, okula bağlılık ve akademik motivasyonun rolü. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 27-35.
- Özdemir, Y. ve Özdemir, M. (2015). Eğitim stresi ve benlik saygısının ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişliği üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkileri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 1-10.
- Özel, E. & Zelyurt, H. (2016). Anne baba eğitiminin aile çocuk ilişkilerine etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 36, 9-34.

- Özen Altıncaynak, Ş. ve Akman, B. (2019). Okul öncesi dönemdeki çocukların okula uyum becerilerine anne baba tutumlarının etkisi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 30(1), 19-36.
- Özhan, M. B. (2019). *Lise öğrencilerinde okul tükenmişliğinin akademik başarı ve iyi oluşa etkisinin bütüncül olarak incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztaş, H. (2022). *Lise öğrencilerinde okul tükenmişliği, akademik beklentilere ilişkin stres ve akademik yılmazlık arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Pascoe, M. C., Hetrick, S. E., & Parker, A. G. (2020). The impact of stress on students in secondary school and higher education. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 104-112.
- Polat, Ş., ve Özdemir, M. (2018). Ortaokul öğrencilerindeki eğitim stresi, okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1395-1406.
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., & Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: more is not always better. *Review of Educational Research*, 77(3), 373-410.
- Prabu, P. S. (2015). A study on academic stress among higher secondary students. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 4(10), 63-68.
- Rickert, N.P. & Skinner E.A. (2022). Parent and teacher warm involvement and student's academic engagement: The mediating role of self-system processes. *British Journal of Educational Psychology*, 92(2), 667-687.
- Riley, P. J. (2003). *The relationship between parental warmth and parental pressure to achieve with adolescent depression and anxiety in China*. University of Maryland, College Park.
- Razon, N. (1987). Öğrenme olgusu ve okul başarısını etkileyen faktörler. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(63), 1-6.

- Ringeisen, T. & Raufelder, D. (2015). The interplay of parental support, parental pressure and test anxiety e Gender differences in adolescents, *Journal of Adolescence*, 45, 67-79.
- Romano, L., Angelini, G., Consiglio, P., & Fiorilli, C. (2022). An Italian adaptation of the burnout assessment tool-core symptoms (BAT-C) for students. *Education Sciences*, 12(2), 124-138.
- Sağlam, P. (2016). *Ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin algıladıkları ana-baba tutumlarının ve bazı değişkenler açısından aile faktörünün akademik başarıları ve TEOG sınav başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Sak, R., Şahin Sak, İ., Atlı, S., ve Şahin, B. (2015). Okul öncesi dönem: Anne baba tutumları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 972-991.
- Salmela-Aro, K., Savolainen, H. & Holopainen, L. (2008). Depressive symptoms and school burnout during adolescence evidence from two cross-lagged longitudinal studies. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 1316-1327.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J.-E. (2009). School Burnout Inventory (SBI): Reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment*, 25(1), 48–57.
- Salmela-Aro, K. and Parker, P. D. (2011). Developmental processes in school burnout: a comparison of major developmental models. *Learning and Individual Differences*, 21, 244-248.
- Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2013). School burnout and engagement in the context of demands–resources model. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 137-151.
- Sarier, Y. (2016). Türkiye’de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: Bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 609-627.
- Schaufeli, W. B., Martinez, I., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33, 464-481.

- Seçer, İ. ve Gençdoğan, B. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinde okul tükenmişliğinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Journal of Education*, 1(2), 1-13.
- Seçer, İ., Halmatov, S., Veyis, F. ve Ateş, B. (2013). Okul tükenmişlik ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması: Güvenirlilik ve geçerlik çalışması. *Turkish Journal of Education*, 2(2), 16-27.
- Seibert, G. S., May, R. W., Fitzgerald, M. C., & Fincham, F. D. (2016). Understanding school burnout: Does self-control matter? *Learning and Individual Differences*, 49, 120-127.
- Shankar, N. L. & Park C. L. (2016). Effects of stress on students' physical and mental health and academic success, *International Journal of School & Educational Psychology*, 4:1, 5-9.
- Silvar, B. (2001). The syndrome of burnout, self-image, and anxiety with grammar school students. *Horizons of Psychology*, 10, 21–32.
- Sontur R., Bilgili, E., Öğüt, C. (2021). Ailenin akademik tutumunun öğrenme sorumluluğuna etkisi: ortaokul öğrencileri örneği. *Biga İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(3), 301-309.
- Suparmi, S., Theojaya, M. A., & Winata, F. (2023). Hubungan antara kecerdasan spiritual (sq) dengan manajemen stres pada siswa sman dı kalimantan timur. *JOEL: Journal of Educational and Language Research*, 2(7), 1055-1066.
- Sümer, N., Gündoğdu Aktürk, E., ve Helvacı, E. (2010). Anne-baba tutum ve davranışlarının psikolojik etkileri: Türkiye’de yapılan çalışmalara toplu bakış. *Türk Psikoloji Yazıları*, 13(25), 42-59.
- Şahan, B., ve Duy, Baki. (2017). Okul tükenmişliği: okula bağlanma, sosyal destek ve öz yeterliliğin yordayıcı rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1249-1270.
- Şahin, H. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin başarılarının iç içe sınıflama yöntemi ile karşılaştırılması ve başarılarına etki eden faktörlerin belirlenmesi: Sivas ili örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.

- Şahin, F. T., & Özbey, S. (2007). Aile eğitim programlarına niçin gereksinim duyulmuştur? Aile eğitim programları neden önemlidir? *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 12(12), 7-11.
- Şeker, G., & Yavuzer, Y. (2017). Ergenlerde okul tükenmişliğinin yordayıcısı olarak akademik kontrol odağı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 919-935.
- Şen, N. (2022). *Lise öğrencilerinin akademik stres düzeylerinin, mutluluk ve sosyal kaygı durumuna etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Şenaras, B., & Çetin, Ş. (2018). Okul müdürleri ile öğretmenlerin algılarına göre ilk ve ortaokullarda veli baskısı: nitel bir araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(220), 157-176.
- Şevik, Y. (2014). *İlkokul müdür ve müdür yardımcılarının öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri ile akademik başarısına katkıları*. Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Şimşek, Ö. (2017). *Öğretmenlerin örgütsel stres ile işe yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Şişman, M. (2018). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Tırpancıoğlu, M. (2019). *Ortaokul öğrencilerinde okul terki riski, okul tükenmişliği ve algılanan sosyal desteğin bazı değişkenlere göre incelenmesi (Konak ilçesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Tipi, B. (2022). *Öğretmenlerde iş stresinin iş doyumu ve işe yabancılaşma üzerine etkisi (Ankara Yenimahalle ilçesi örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Turaç, G. (2017). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin eğitim stresi düzeyi ile öğrenmeye ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından*

incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.

Tus, J., Lubo, R., Rayo, F., & Cruz, M. A. (2020). The learners' study habits and its relation on their academic performance. *International Journal of All Research Writings*, 2(6), 1-19.

Veyis, F., Seçer, İ., & Ulas, S. (2019). An investigation of the mediator role of school burnout between academic stress and academic motivation. *Journal of Curriculum and Teaching*, 8(4), 46-53.

Yang, H. J. (2004). Factors affecting student burnout and academic achievement in multiple enrollment programs in Taiwan's technical-vocational colleges. *International Journal of Educational Development*, 24, 283-301.

Yıldırım, G. T. (2021). *Lise öğrencilerinin covid-19 pandemi sürecinde algıladıkları stresin gündüz uyku durumu durumuna etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.

Yıldırım, O. (2023). *Ergenlerde ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteğiyle yaşam doyumu arasındaki ilişkide bilişsel çarpıtmaların aracı rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

Yıldız, S. A. (2004). Ebeveyn tutumları ve saldırganlık. *Polis Bilimleri Dergisi*, 6(3), 131-150.

Yılmaz-Bolat, E. (2018). Anne baba tutumlarının çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkisi. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi (ÇEDAR)*, 2(2), 32-38.

York, T. T., Gibson, C. & Rankin, S. (2015). Defining and measuring academic success. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 20, 1-5.

Yörük, D. (2007). *Lise öğrencilerinin akademik başarıları, başarı korkuları ve verimli ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Yulianti, K., Denessen, E., Droop, M. (2019). Indonesian Parents' involvement in their children's education: a study in elementary schools in urban and rural Java, Indonesia. *School Community Journal*, 29(1), 253-278.
- Walburg, V. (2014). Burnout among high school students: A literature review. *Children and youth services review*, 42, 28-33.
- Wilks, S. E. (2008). Resilience amid academic stress: the moderating impact of social support among social work students. *Advances in Social Work*, 9(2), 106-125.
- Wong, B. (2018). By chance or by plan? The academic success of nontraditional students in higher education. *Aera Open*, 4(2).
- Wunsch, K., Kasten, N., & Fuchs, R. (2017). The effect of physical activity on sleep quality, well-being, and affect in academic stress periods. *Nature and science of sleep*, 117-126.
- Zajacova, A., Lynch, S. M., & Espenshade, T. J. (2005). Self-efficacy, stress, and academic success in college. *Research in higher education*, 46, 677-706.
- Zhang, Y., Deng, G., Zhang, Z. (2015). A cross sectional study between the prevalence of chronic pain and academic pressure in adolescents in China (Shanghai). *BMC Musculoskelet Disord* 16, 219.
- Zhou T, Cheng G, Wu X, Li R, Li C, Tian G., Yan Y. (2021). The associations between sleep duration, academic pressure, and depressive symptoms among Chinese adolescents: Results from China family panel studies. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(11), 6134.

EKLER

Ek 1. Araştırma İzni



T.C.
DÜZCE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-10240236-20-65775244
Konu : Araştırma İzin Onayı
(Savaş TATLI)

13/12/2022

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığı'nın (Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü) 21/01/2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 (2020/2) sayılı Genelgesi.
b) Düzce Üniversitesi Rektörlüğü'nün 28.11.2022 tarihli ve E-63781167-100-234257 sayılı yazısı.

Düzce Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi tezli yüksek lisans programı öğrencisi Savaş TATLI, "Ebeveyn Başarı Baskısının Ortaöğretim Öğrencilerinin Akademik Stres ve Okul Tükenmişliği Düzeylerine Etkisi" konulu tez çalışmasına ilişkin olarak Müdürlüğümüze bağlı okullarda bilgi toplamak istemektedir. Uygulamaya yönelik izin talebi, ilgi (a) Genelge'de belirtilen esaslar doğrultusunda incelenmiştir.

Söz konusu araştırmanın eğitim ve öğretimi aksatmadan, sadece bir eğitim öğretim yılını kapsayacak şekilde gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması, kişisel verilerin gizliliğine dikkat edilmesi ve uygulamalarda sadece ekte bulunan mühürlü formun kullanılması şartı ile yürütülmesi Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Tamer KIRBAÇ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR

Yakup TATOĞLU
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek 2. Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 25.10.2022-223490

T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU KARARLARI

TOPLANTI SAYISI
12

KARAR SAYISI
2022/400

KARAR TARİHİ
20.10.2022

KARAR NO: 2022/400

Düzce Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi tezli yüksek lisans programı öğrencisi Savaş TATLI'nın "Ebeveyn Başarı Baskısının Ortaöğretim Öğrencilerinin Akademik Stres ve Okul Tükenmişliği Düzeylerine Etkisi" başlıklı çalışması Etik Kurulumuzca incelenmiş olup, araştırmada kullanılacak ölçekte yer alan "Kararsızım" ifadesini ölçeği geliştiren araştırmacıdan izin alarak "Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum" şeklinde düzeltilmesi, izin verilmemesi durumunda ise orijinal hali ile kullanılmasının uygun olduğuna;

Oy birliği ile karar verildi.

ASLI GİBİDİR.
21.10.2022

Ek 3. Veri Toplama Araçları

Değerli Öğrencimiz

Bu çalışma Düzce Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü bünyesinde yürütülen bir yüksek lisans tez araştırmasıdır. Bu bilimsel çalışmaya aşağıda sizlere yöneltilen sorulara içtenlikle ve doğru bir şekilde cevap vererek katkı sunmanız rica olunur. Desteğiniz ve zaman ayırdığınız için teşekkür ederiz.

Öğr. Savaş Tatlı

A- Demografik Bilgileri

Okulunuzun Adı	
Cinsiyetiniz	K () E ()
Sınıfınız	9 () 10 () 11 () 12 ()
En son genel not ortalamanız
Bu okula giriş puanınız
Ders çalışmak için günde ne kadar süre ayırıyorsunuz?	Hiç () 1-2 saat () 3-4 saat () 5 saat ve üzeri ()
Annenizin eğitim düzeyi	İlkokul () Ortaokul ()
	Lise () Üniversite () Yüksek lisans-doktora ()
Babanızın eğitim düzeyi	İlkokul () Ortaokul ()
	Lise () Üniversite () Yüksek lisans-doktora ()
Siz dâhil kaç kardeşiniz?
Ailenizin aylık ortalama gelir durumu	Asgari ücret () Asgari ücret-5000 TL arası
	5001-7500 TL arası () 7501-10.000 TL arası
	10.001 TL ve üzeri ()
Geleceğinizden kaygılı mısınız?	Evet () Kısmen () Hayır ()

B- Ebeveyn Başarı Baskısı Ölçeği

Aşağıdaki ifadelerden size en uygun olanını işaretleyiniz.						
1: Hiç Katılmıyorum (HK)		2: Katılmıyorum (K)		3: Kararsızım (KR)		
4: Katılıyorum (KT)		5: Tamamen Katılıyorum (TK)				
Sıra	Maddeler	H K	K	K R	T K	
1	Annem ve babam derslerimde başarılı olmadığımda bana kızar.	①	②	③	④	⑤
2	Annem ve babam başarılı olmadığımda bazı haklarımı kısıtlar.	①	②	③	④	⑤
3	Annem ve babamın istediği kadar başarılı olmadığımda beni kardeşim veya arkadaşlarımla kıyaslar.	①	②	③	④	⑤
4	Annem ve babamın istediği kadar başarılı değilsem üzüleceğini söyler.	①	②	③	④	⑤
5	Annem ve babam ödevlerimi yapmam için sürekli uyarır.	①	②	③	④	⑤
6	Annem ve babam yeterince çalışmadığım için başarılı olamayacağımı söyler.	①	②	③	④	⑤
7	Annem ve babam önceki başarıma göre, daha iyi bir başarı elde etsem bile, yeterince başarılı olmadığımı söyler.	①	②	③	④	⑤
8	Annem ve babam başarılı olmam için baskı yapar.	①	②	③	④	⑤
9	Annem ve babam sıklıkla ev ödevleri ve projeler dışında ek çalışmalar yapmam için zorlar.	①	②	③	④	⑤
10	Kötü not aldığımda, eve gitmeye korkarım.	①	②	③	④	⑤
11	Annem ve babam başarılı olmam için her türlü desteği verir.	①	②	③	④	⑤
12	Annem ve babam başarılı olduğumda benim hoşuma gidecek sözler söyler.	①	②	③	④	⑤
13	Annem ve babam başarılı olduğumu söyler.	①	②	③	④	⑤
14	Annem ve babam sınavlar öncesinde, benim başarılı olacağıma güvendiğini söyler.	①	②	③	④	⑤
15	Annem ve babam derslerimde yüksek başarı elde ettiğimde beni över.	①	②	③	④	⑤

C- Akademik Stres Ölçeği

Aşağıdaki ifadelerden size en uygun olanını işaretleyiniz.
1: Hiç Katılmıyorum (HK) 2: Katılmıyorum (K) 3: Kararsızım (KR)
4: Katılıyorum (KT) 5: Tamamen Katılıyorum (TK)

Sıra	Maddeler	HK	K	KR	KT	TK
1	Ailemin benden beklediklerini gerçekleştiremediğimde kendimi suçlarım.	①	②	③	④	⑤
2	Başarısız olduğumda öğretmenlerimi hayal kırıklığına uğrattığımı düşünürüm.	①	②	③	④	⑤
3	Okulda başarısız olduğumda ailemi hayal kırıklığına uğrattığımı düşünürüm.	①	②	③	④	⑤
4	Düşük notlarım yüzünden ailem hayal kırıklığı yaşayacak diye gerginlik hissedirim.	①	②	③	④	⑤
5	Öğretmenlerimin benden beklentilerini gerçekleştiremediğimde kendimi kötü hissedirim.	①	②	③	④	⑤
6	Kendi standartlarıma göre yaşayamadığımda gerginlik hissedirim.	①	②	③	④	⑤
7	Beklentilerimi gerçekleştiremediğimde yeterince iyi olmadığını düşünürüm.	①	②	③	④	⑤
8	Kendim için belirlediğim hedefleri gerçekleştiremediğimde genellikle uyuyamam ve endişelenirim.	①	②	③	④	⑤
9	Sınavda yapabileceklerimi yapamadığım zaman gerginlik yaşarım.	①	②	③	④	⑤

D- Okul Tükenmişliği Ölçeği

Aşağıdaki ifadelerden size en uygun olanını işaretleyiniz.
1: Hiçbir Zaman (HB) 2: Çok Seyrek (ÇS) 3: Nadiren (N)
4: Bazen (B) 5: Sıklıkla (S) 6: Çok Sık (ÇS) 7: Her Zaman (HZ)

Sıra	Maddeler	HB	ÇS	N	B	S	ÇS	HZ
1	Derslerimden duygusal olarak yıldığımı hissediyorum	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
2	Okuldaki bir günün sonunda kendimi bitkin hissediyorum	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
3	Sabah kalkıp yeni bir okul gününe başlamak zorunda olduğumu düşündüğümde kendimi yorgun hissediyorum.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
4	Ders çalışmak veya bir derse girmek benim için gerçekten bir yüküdür.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
5	Derslerden tükendığimi hissediyorum.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
6	Okula başladığımdan beri derslere olan ilgim azaldı.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
7	Derslerime ilişkin isteğim azaldı.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
8	Derslerimin potansiyel yararlılığı konusunda kuşku duyuyorum.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
9	Derslerimin öneminden kuşkuluyum.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
10	Derslerimde karşılaştığım problemleri etkili bir şekilde çözebilirim	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
11	Bana göre iyi bir öğrenciyim.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
12	Ders aldığım süre boyunca birçok ilginç şey öğrendim.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
13	Ders esnasında, yapılan şeylerde etkin olduğumdan eminim.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦